

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SAMYLLA MIRANDA MONTE

**DOCÊNCIA SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: interface
com narrativas autobiográficas de médicos-professores**

TERESINA
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SAMYLLA MIRANDA MONTE

**DOCÊNCIA SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: interface
com narrativas autobiográficas de médicos-professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de professores e Práticas Pedagógicas.

TERESINA

2009

SAMYLLA MIRANDA MONTE

**DOCÊNCIA SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: interface
com narrativas autobiográficas de médicos-professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, conforme avaliação da seguinte banca examinadora:

Aprovada em: 14 de julho de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)
Orientadora

Prof^o. Dr^o. José da Cruz Bispo de Miranda (UESPI)
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macedo Mendes (UFPI)
Examinadora Interna

Prof^a Dr^a. Maria da Glória Carvalho Moura (UFPI)
Examinadora (Suplente)

*Ao pequeno **João Manoel**, meu filho,
que ao me ensinar o verdadeiro
sentido do amor incentivou-me a
buscar o crescimento pessoal e
profissional e para o qual todos os
esforços valem a pena! A ele todo o
meu amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que este momento se concretizasse. Em especial,

A **Deus**, sou grata por tudo, “[...] porque Tu me deste a vida, porque Tu me deste o existir, porque Tu me deste o carinho, me deste o amor [...]” (Pe. Zeca)

A minha orientadora, professora Dra. **Maria da Glória Soares Barbosa Lima**, com especial carinho pela sabedoria, pelas excelentes orientações e contribuições, pela paciência e profissionalismo com que conduziu este trabalho, o qual contribuiu para o meu crescimento intelectual e científico;

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da UFPI**, pelo compromisso, seriedade e competência, fazendo com que acreditemos sempre na educação como uma via de transformação e emancipação dos sujeitos. Em especial, a professora Dra. **Antonia Edna Brito** e ao professor Dr. **José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho**, pelas valiosas orientações e importante participação no Exame de Qualificação. Ao professor Dr. **José da Cruz Bispo de Miranda** e a professora Dra. **Bárbara Maria Macedo Mendes** que me privilegiaram com suas participações e contribuições. Obrigada por partilharem seus saberes e conhecimentos.

Aos meus amigos do mestrado, **“pessoas legais”** e valiosas da **14ª Turma do Mestrado em Educação**, pela convivência tão rica nos momentos de reflexão conjunta, com quem tive o privilégio de discutir a Educação durante as disciplinas do mestrado. Obrigada pela compreensão e ajuda nos momentos difíceis. O pacto da felicidade foi muito importante nessa trajetória.

Em especial, a **Ana Célia, Carla, Cleide, Elmo, Georgyana, Mary Gracy e Neuton**, com quem compartilho as histórias de vida pessoais e profissionais, trazendo sempre contribuições enriquecedoras. Sem o apoio de vocês eu, com certeza, não estaria aqui hoje.

A Faculdade de Ciências Médicas (**FACIME**) da Universidade Estadual do Piauí (**UESPI**), pelas condições de trabalho que me foram oferecidas para a realização desta etapa da minha profissional.

Ao professor Dr. **Edinaldo Gonçalves de Miranda**, Diretor da FACIME e ao professor Dr. **José Adail de Castro**, Coordenador do Curso de Medicina da FACIME por disponibilizar os dados necessários à pesquisa com prontidão e aos **médicos-professores** do curso de Medicina da FACIME (UESPI), que compuseram a amostra do estudo, por acreditar na seriedade do meu trabalho, por sua disponibilidade, paciência e sinceridade com que responderam as entrevistas.

Ao professor Dr. **Isanio Vasconcelos Mesquita**, pelas orientações, pelo apoio, pelo estímulo e pela confiança depositada para efetivação deste trabalho.

Aos professores e servidores técnicos-administrativos da FACIME, em especial, ao professor MSc **Manoel Monte Carvalho Filho** (meu pai) e a professora MSc. **Zulmira Lúcia Oliveira Monte** (minha tia), pela paixão e motivação que passam pela profissão, que muito me espelharam nessa caminhada;

Ao meu pai, **Manoel Monte Carvalho Filho** (Monte Filho), meu ídolo, meu mestre, meu mentor... Por sempre se empenhar para que eu estudasse e por disponibilizar conhecimentos que nenhuma escola me ofereceria. Amo você.

A minha mãe, **Maria Giseuda Miranda Monte**, por cuidar de mim (e principalmente do meu filho) e, embora não soubesse muito bem porque eu riscava tanto papel e ficava horas diante dos livros e do computador, sempre acreditou que eu chegaria até aqui. Obrigada por sair do seu sossego para me ajudar. Amo você.

Aos meus irmãos **Thiago Miranda Monte**, **Luidgi Miranda Monte** e **Luana Pinheiro Lages (Miranda Monte)**, obrigada pela paciência e desculpa pelas vezes que cheguei estressada e gritando, eu precisava de alguém que me escutasse. Ah, vai continuar acontecendo... Amo vocês.

As minhas cunhadas **Alyne** e **Nahiara** e aos meus sobrinhos-afilhados **Arthur** e **Luís Antônio**, por entenderem que essa fase foi de reclusão e não de abandono. Amo vocês.

A minha prima-irmã-amiga e comadre, **Daniela Miranda**, por sempre acreditar em mim, pelo amor e carinho dedicados a mim e ao Dindão (João Manoel). Amo você.

Aos tios **Mário Alfredo** e **Francy Monte** por seus livros que me ajudaram nesse caminho e por sua sabedoria e as tias **Zeneida Miranda** e **Marta Monte** pelo carinho, pelo apoio e pela torcida. Amo vocês.

Ao meu querido filho, **João Manoel**, ainda tão pequeno, não fazia idéia do que estava acontecendo. Sei que o privei de muitos momentos que poderíamos ter desfrutados juntos. Faltam palavras para traduzir o quanto é valioso para mim, é a você que eu recorro nas minhas aflições, foi com você que eu aprendi e compreendi o significado do amor incondicional. “Eu te amo bem grandãozão”.

Muito obrigada!!!

“A gente vive preocupado com o Futuro,
Vive fazendo planos para o Futuro e, às vezes,
nem se dá conta desta coisinha tão simples:
Que o futuro está aqui,
agora,
do nosso lado,
Se olhar de repente, o Futuro sorri para você,
segura sua mão
pede sua ajuda.
Se você sair correndo, o Futuro corre com você,
persegue seus passos,
chama seu nome.
O Futuro come feijão com arroz,
corre na sala,
às vezes não dorme direito à noite,
rala o joelho,
imita tudo o que você faz.
O Futuro puxa o cabelo do irmão,
faz cada pergunta difícil,
dá cada risada gostosa...
O Futuro às vezes chora,
mas isto é só para você comprovar
o quanto ele está vivo.
Dá um trabalho cuidar deste Futuro!
É por isso que estamos aqui,
conduzindo juntos,
pelo mesmo caminho,
este Futuro maravilhoso...”

(Autor Desconhecido)

MONTE, Samylla Miranda. **Docência superior e desenvolvimento profissional: interface com narrativas autobiográficas de médicos-professores**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

RESUMO

O presente estudo, de relevo predominantemente qualitativo tem como foco a compreensão de como se delinea a construção do desenvolvimento profissional docente do médico-professor e, nesse sentido, como se caracteriza sua prática pedagógica na docência superior junto ao curso de Medicina da FACIME. Investigar neste âmbito aponta para o interesse em melhor compreender a construção e os meandros da docência superior do médico-professor, razão por que colocamos algumas indagações: Quem é o médico-professor? Como acessou à condição docente? Por que escolheu ser professor? Que investimentos formativos foram feitos no sentido de qualificar-se do ponto de vista didático-pedagógico para exercer a docência superior? O conhecimento desse processo: ser professor e saber ensinar implica compreender as necessidades formativas para atuar nesse nível de ensino, bem como estabelecer a relação entre os saberes construídos no percurso de formação pessoal/profissional e sua relação com aqueles que são pertinentes a sua prática pedagógica cotidiana no que respeita à construção do conhecimento na academia. Com este propósito, desenvolvemos uma pesquisa qualitativo-descritiva que tem como contexto espacial a Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Piauí, e como sujeitos-interlocutores 04 (quatro) médicos-professores da referida IES. Para produção dos dados trabalhamos com a orientação metodológica das Histórias de Vida, utilizando-nos de narrativas autobiográficas concedidas através de entrevistas semi-estruturadas e de consulta documental apoiada na técnica da análise de conteúdo, segundo Bardin (2007) e Franco (2007), para procedimento da análise de dados. Utilizamos os relatos autobiográficos, nos quais os professores com o propósito de instaurar um espaço de reflexão sobre sua prática pedagógica, mediante conteúdos oriundos de suas histórias de vida, realçam os entornos e os contornos formativos e de desenvolvimento profissional docente, isto é, ao narrarem suas histórias mostram como compreendem sua formação como educadores e como investem no reforçamento dessa formação. É visível, pois, o potencial formativo das narrativas, seja como eixo que proporciona a reflexão docente, seja como eixo que facilita o diálogo do professor com a própria experiência na docência superior. Os resultados revelaram que esses professores percebem a existência de outros conhecimentos - saberes docentes, além da atualização constante em sua área de atuação, para o exercício da docência e identificam, com facilidade, fatos e pessoas que se estabelecem como influência para sua construção como médicos-professores. Os professores acreditam na formação para a docência como uma necessidade de educação continuada, e que essa formação acontece também no exercício da prática. Quanto ao aporte teórico que sustenta a metodologia proposta baseamo-nos em Abrahão (2007); Souza (2006); Josso (2004); Bolívar (2002), entre outros, e como apoio teórico para implementar as demais discussões, pautamo-nos em Masetto (2003); Pimenta (2002); Cunha (1989), entre outros. A compreensão que aflora da presente discussão aponta para a importância de se estabelecer os nexos entre formação, prática pedagógica e desenvolvimento profissional docente como alicerces que dão suporte a três aspectos basilares da docência: o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

Palavras-chave: Docência Superior. Prática Pedagógica. Saberes. Desenvolvimento Profissional Docente. Histórias de vida.

MONTE, Samylla Miranda. **Higher teaching and professional development of professor: interface with autobiographical narratives of doctors-professors.** Dissertation. (Master in Education) – Program of Post-Graduation in Education of Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

ABSTRACT

The present study, which predominant importance is qualitative has as focus the comprehension on how to delineate the constructions of professional teaching development of doctor-teacher and, this way, how to characterize its pedagogical practice at higher teaching close to Medicine course from FACIME. Investigate at this ambit points to the interest in understanding better the construction and the meanders of higher teaching of doctor-teacher, reason why some questions are done: Who is the doctor-teacher? How was the professor condition accessed? Why chose being professor? Which formative investments were done in the way of qualifying from the point of view didactic-pedagogic to perform the higher teaching? The knowledge of this process: being teacher and know how to teach implies to comprehend the formative necessities to act at this level of teaching, as well as to establish the relation between the knowledges built on the way of personal/professional formation and its relation with those who are pertinent to its daily pedagogical practice in which respects the construction of knowledge at university. By this purpose, it was developed a qualitative-descriptive research that has Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Piauí as special context, and 4 (four) doctors-teachers as subject-interlocutors from the referred IES. It was worked with methodological orientation of stories of life to the data production, it was used the autobiographical narratives granted through semi-structured interviews and documental consultation supported on the technique of analysis of content, according Bardin (2007) and Franco (2007), for procedure of data analysis. It was used the autobiographical reports, in which the professors with the purpose of establishing a space of reflection about their pedagogical practice through contents originating from their stories of life, raise the formative surroundings and outlines and the professional teaching development, that is, when telling their formation as educators and how they invest at the reinforcement of this formation. It is evident, then, the formative potential of narratives, like an axis that facilitates the dialogue between these professors and the experience itself at higher teaching. The results revealed that these professors realize the existence of other knowledges – teaching knowledges, beside the constant modernization in the acting area, to the exercise of teaching and identify, easily, facts and people that establish as influence to its construction as doctors-professors. Professors believe in formation for teaching as a necessity of continued education, and that this formation also happens at the exercise of the practice. As for the theoretical support that sustains the suggested methodology it based in Abrahão (2007); Souza (2006); Josso (2004); Bolívar (2002), among others, and as theoretical support to strengthen the other discussions, based on Masetto (2003); Pimenta (2002); Cunha (1989); among others. The comprehension that levels from the present discussion points to the importance of establishing the links between formation, pedagogical practice and professional teaching development as foundations that give stand to three fundamental aspects of teaching: the known, to know how to do and to know how to be.

Key words: Higher teaching. Pedagogical practice. Knowledges. Professional teaching development. Stories of life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Representação esquemática dos objetivos da pesquisa.....	26
Figura 2	Características do Curso de Medicina da UESPI.....	46
Figura 3	Relação entre os saberes e os docentes.....	78
Figura 4	Categorização dos saberes.....	80
Figura 5	Representação esquemática dos eixos categoriais.....	90
Foto 1	Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Piauí.....	36
Foto 2	Galeria dos Fundadores do Curso de Medicina da UESPI.....	39
Foto 3	Primeira reunião do Corpo Docente do Curso de Medicina da UESPI.....	40
Foto 4	Solenidade de abertura da FACIME.....	41
Foto 5	Laboratório de Parasitologia, Microbiologia e Imunologia.....	43
Foto 6	Laboratório de Informática da FACIME/UESPI.....	43
Foto 7	Revista da FACIME/UESPI nº 2 (dez/2005).....	44
Foto 8	Sala de aula reestruturada.....	45
Gráfico 1	Professores do Curso de Medicina do CCS/ FACIME por Área de Formação.....	49
Gráfico 2	Titulação dos Médicos-professores do Curso de Medicina do CCS/FACIME.....	49
Gráfico 3	Vínculo empregatício dos médicos-professores do Curso de Medicina do CCS/FACIME.....	50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Situando e descrevendo a pesquisa.....	15
• Antecedentes.....	16
• Problematização.....	23
• Objeto de estudo.....	24
• Objetivos.....	24
• Estrutura organizacional.....	26
CAPÍTULO 1 - O DELINEAMENTO DA PESQUISA: descrevendo o modelo metodológico.....	28
1.1 A pesquisa qualitativa: modalidade narrativa.....	30
1.2 O campo de pesquisa: a Universidade Estadual do Piauí.....	34
1.2.1 A Faculdade de Ciências Médicas.....	36
1.3 Os interlocutores da pesquisa.....	48
1.4 A produção dos dados e seus instrumentais.....	52
1.5 A análise dos dados.....	56
CAPÍTULO 2 - DOCÊNCIA SUPERIOR, PRÁTICA PEDAGÓGICA E SABERES DOCENTES: aspectos formativos na interface com o desenvolvimento profissional docente.....	58
2.1 Sobre docência superior e seus contornos.....	60
2.2 Sobre prática pedagógica e sua complexidade.....	68
2.3 Sobre saberes docentes e sua diversidade.....	75

2.4 Sobre desenvolvimento profissional docente.....	81
CAPÍTULO 3 – ENTORNOS E CONTORNOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR: o que dizem as histórias de vida.....	87
3.1 Eixo Categorical I - A construção da carreira docente.....	90
Subcategoria 3.1.1 - De médico a professor.....	91
Subcategoria 3.1.2 - A trajetória profissional docente.....	101
3.2 Eixo Categorical II – A prática pedagógica no ensino superior.....	106
Subcategoria 3.2.1 - Caracterizando a prática pedagógica do médico-professor....	107
Subcategoria 3.2.2 - Necessidades formativas: a formação pedagógica do médico-professor.....	113
3.3 Eixo Categorical III - Práticas de ensinar na interface com desenvolvimento profissional docente.....	118
Subcategoria 3.3.1 - Aprendendo a ensinar.....	119
Subcategoria 3.3.2 - O saber docente requerido na prática do médico- professor.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICES.....	142
Apêndice A Termo de consentimento livre e esclarecido.....	143
Apêndice B Termo de consentimento da participação como colaborador(a) na pesquisa.....	147
Apêndice C Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	148
ANEXOS.....	151

Anexo A - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.....	152
Anexo B - Fluxograma do Curso de Medicina da Faculdade de Ciências Médicas (FACIME) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).....	161
Anexo C - Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina.....	166

INTRODUÇÃO

Situando e descrevendo a pesquisa

INTRODUÇÃO

Situando e descrevendo a pesquisa

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

- **Antecedentes**

Para iniciar, registramos que este é um estudo que se insere no campo mais amplo da formação de professores, incluindo discussões sobre prática pedagógica e docência superior. Trata-se de uma investigação sobre professores, sobre tornar-se professor e saber ensinar, fazendo interfaces com a discussão acerca de desenvolvimento profissional docente. Na verdade, a pretensão do estudo é compreender como um médico que se torna professor de ensino superior construiu sua trajetória profissional na docência superior. E, assim, com a elaboração deste trabalho desejamos contribuir com o corpo de conhecimento que tem se formado sobre o processo de tornar-se professor, fundamentado em vários teóricos e suas discussões neste entorno, a exemplo de Freire (1996), Masetto (2003; 1998) e outros.

A decisão, a opção, de tomar a docência como profissão certamente tem para cada um a sua história, a sua motivação central que pode advir de um sonho,

de um ideal nascido no seio familiar ou não, podendo resultar na efetivação de um propósito pessoal como forma de mobilidade social, isto é, como forma de inserir-se profissionalmente no mercado de trabalho, vislumbrando, sobremaneira, a estabilidade profissional.

Partindo deste breve preâmbulo, passo a registrar minha autobiografia, buscando nessa tessitura dar o colorido necessário aos eventos e ações mais relevantes no sentido do pessoal e do profissional. Com que tons se constrói um percurso de vida pessoal e profissionalmente, indago? Do ponto de vista metafórico, emprego o recurso da diacronia, de modo que, para cada nuance pretendo registrar um evento de vida pessoal ou profissional.

Sou egressa da Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde cursei Educação Física, tendo concluído o referido curso no segundo semestre de 2000. E Pós-graduação *lato sensu*: Especialização em Morfologia Humana (com habilitação em Anatomia Humana, Embriologia e Histologia), também pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), concluída em 2003. Desde a graduação, nosso interesse esteve sempre voltado para a disciplina Anatomia Humana, da qual fui monitora por cinco períodos (não consecutivos) e tendo recebido influência direta dos professores de Anatomia Humana, professor mestre Manoel Monte Carvalho Filho, do professor doutor José Joaquim Oliveira Monte e da professora mestre Zulmira Lucia Oliveira Monte, os quais, inicialmente, recebi as primeiras orientações no campo da docência, transmitido-nos jeitos e saberes peculiares ao fazer docente universitário, a esses saberes, progressivamente, fui aliando esforços, estudos, pesquisas, na construção da professora da área de saúde que hoje sou.

Meu encontro com a docência superior ocorreu em 2001, como professora da Faculdade de Ciências Médicas (FACIME) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), lecionando a disciplina Anatomia Humana para o Curso de Psicologia, no turno pré-matutino. Na sequência, onde ingressei como professora substituta na Universidade Federal do Piauí (UFPI) lecionando Anatomia Geral para o Curso de Educação Física. Desde então, centrei esforços e me dediquei aos estudos do corpo humano, seja pela participação em programas de extensão, como a Feira de Anatomia, que objetiva produzir conhecimentos acerca do corpo humano, seja pelas ações básicas de saúde junto a alunos da rede escolar pública e privada, realizada tanto na capital como no interior do Estado do Piauí, como Barras, Campo Maior, Picos, Parnaíba, entre outras cidades, todas sob os auspícios da UFPI.

Desde o primeiro dia de aula, começamos a desvelar uma realidade que havíamos idealizado na infância, pois sempre nos imaginamos professora, seguindo os passos paternos. Sempre admiramos sua profissão de professor, suas aulas muitas vezes eu assistia através de portas entreabertas, tamanha era nossa curiosidade e nossa admiração (pelo pai e pelo seu ofício docente). Ocorre que, inicialmente, como é previsível em situação de estréia, senti meu corpo tremer de puro medo. Medo do novo, medo diante de tamanha responsabilidade. Medo, enfim, de, em algum momento, não dispor dos aportes teóricos indispensáveis ao ser professor. O que foi se desvanecendo... parece que passou, porém a responsabilidade parece desdobrar-se a cada estágio da vida profissional.

Acessar, porém, à condição de professor universitário, caracterizou-se como o começo da realização de um sonho. Depois de um semestre letivo, fui aos poucos conhecendo o sistema operacional da IES, assim como os alunos também.

Completei a marca do primeiro ano na docência superior. Um ano de compromisso conjunto com a universidade, com os demais professores de Anatomia na formação de futuros profissionais da área da saúde, compartilhando a idéia expressa por Tardif (2000), ao afirmar que se o meu intuito é realizar determinada tarefa, mas para a qual não detenho os saberes necessários, o mais conveniente e portanto o procedimento mais consistente é buscar apoio em orientações com aqueles que cotidianamente efetuam esse trabalho. Foi o que fiz. Fui em busca do auxílio de meus pares, mas de igual modo busquei novas leituras neste campo específico, fui me guarnecendo com estudos, pesquisas, participação em eventos científicos e, nesse “jogo”, percebia-me mais fortalecida, não obstante as muitas lacunas ainda por serem preenchidas.

Assim, externo, neste breve relato, uma vivência de sete anos na docência superior, marcada por reflexões que se originaram tanto na academia como estudante universitária, como nos fazeres docentes nas discussões realizadas durante reuniões departamentais, e enquanto membro do colegiado dos cursos da FACIME.

Em acréscimo a estas informações, registro que, após várias reflexões, parti em busca do que acreditava ser o caminho para implementarmos o processo de desenvolvimento profissional como docente do ensino superior. Ingressei no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, na expectativa de aperfeiçoar e produzir conhecimentos acerca do

ser professor com a finalidade de aprofundar as reflexões acerca da formação de professores, prática pedagógica e desenvolvimento profissional docente. O que essa tríade poderia, de fato, subsidiar discussões e conhecimentos em torno do ser professor de ensino superior.

É bem verdade que na prática docente desenvolvida fazia-se presente a noção de que somente o conhecimento específico da profissão era fundamental, mas não era suficiente. O professor trabalha com uma coletividade, encara o desafio de conviver com diferentes linguagens e diferentes saberes, ou seja, está em constante busca de sua identidade como professor e, nessa perspectiva é que se concentra o objeto de estudo dessa investigação, o desenvolvimento profissional docente construído pelo médico-professor no exercício da docência superior.

Este foi, pois, o foco deste estudo e que me levou ao Mestrado em Educação, centrando interesse na linha teórica que discute a Docência Superior, vislumbrando investigar as dimensões formativas do médico-professor, no que concerne aos saberes construídos no percurso de sua prática pedagógica e, nessa condição, como percebe, e tem construído, seu desenvolvimento profissional docente.

Nessa perspectiva, investigamos os meandros da docência superior de um grupo de médicos-professores* contemplando discussões acerca das dimensões pedagógicas desses professores, bem como os desafios, realçando o processo de construção de sua profissionalidade docente na condição de um processo que “[...] envolve a ampliação das competências científicas/pedagógicas e pessoais do professor [...] a partir de mudanças que se operam nos saberes, no fazer e nos modos de ser professor” (LIMA, 2006, p. 32).

O propósito investigativo, no âmbito desta temática, foi favorecido pelo fato de, também, ser professora do Curso de Graduação em Medicina da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Piauí, condição que me permitiu, com certa “desenvoltura”, imergir no cenário da pesquisa, na busca de compreensão acerca da formação dos professores que atuam na graduação desse curso médico. Parto, por conseguinte, do entendimento de que ser professor (ou mesmo do tornar-se professor) e saber ensinar são atividades, como referem Severino e Pimenta (2002), que extrapolam a especificidade desse profissional, o que implica dizer que o saber produzido e acumulado em dado campo particular de conhecimento, nem

* Atendendo a linguagem inclusiva, entenda-se médico-professor / médica-professora.

sempre é suficiente para exercer, de forma competente, a docência em quaisquer níveis de ensino, notadamente, no ensino superior.

Partindo desse princípio, é visível a existência de inúmeros profissionais que atuam na docência superior com diferentes histórias construídas em vários cenários sociais e institucionais. Dentre eles o médico-professor, que se destaca o principal interlocutor desta investigação. Esse professor em questão, a rigor, acessa à docência sem que tenha sido preparado para assumi-la, sem que tenha recebido uma formação científica e técnico-pedagógica para, como dizem Pimenta e Anastasiou (2002, p. 15), “[...] proceder a mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana do aluno [...]”. Pois, assumir a profissão docente exige saberes pedagógicos, educacionais, científicos, criatividade, enfim, conhecimentos que se farão necessários para encarar a cotidianidade, por vezes, conflituosa, incerta, ambígua, com a finalidade de viabilizar o trabalho docente, ou seja, dando condições aos professores para a efetivação de uma prática educativa mais crítica, mais efetiva, isto é, para uma prática pedagógica que tome em consideração a formação e a investigação, alicerçando-se e direcionando-se através de uma postura investigativa e de produção de novos saberes na “[...] perspectiva contínua e em espiral otimizadora”, como nos diz Alarcão (2001, p. 101).

Pensar o professor e a sua prática pedagógica no ensino superior por esse prisma, implica, por conseguinte, perspectivar a aceitação de aspectos como natureza relacional e interpessoal, tendo em vista que o professor, no desenvolvimento de sua ação docente deve estar atento para contribuir para que se opere a transmutação das “[...] sociedades modernas e contemporâneas em sociedades pós-modernas que hoje começam a apontar para uma nova ordem social ao nível planetário, na sociedade emergente de nossos dias” (ALARCÃO, 2001, p. 101).

Implica compreender que ser professor de ensino superior em tempos de globalização de informação da cultura, traz consigo demandas que apontam para uma nova ordem no ser e no fazer docente. É nesta realidade que incluímos o médico-professor e seu exercício na docência superior, e o que, regra geral, desponta como o mais significativo desafio epistemológico desse professor no referido nível de ensino, ou seja, configurar adequadamente os propósitos requeridos pela interdisciplinaridade das ações docentes, que envolvem o estudar, o

refletir, o investigar, o produzir conhecimento e sua conseqüente difusão e intercambiamento, aspectos básicos tanto para a prática pedagógica do professor como para a aprendizagem dos alunos, no caso deste estudo, os futuros profissionais de medicina.

Assim, com o advento da Sociedade do Conhecimento, da tecnologia e da informação globalizada, as transformações ocorridas na área da saúde exigem um novo perfil do profissional a ser formado, estabelece que os profissionais possuam determinadas habilidades que precisam ser adquiridas por meio da educação para que possa se articular de forma dinâmica e diversificada às diferentes instâncias sociais educativas e culturais.

Em se tratando da formação de professores, a literatura pertinente advoga que profissionais da educação precisam adquirir e construir conhecimentos e saberes necessários ao seu processo de formação, portanto, devem contar, no decorrer de seu processo de formação inicial, com professores comprometidos com uma docência fundamentada em teorias didático-pedagógicas, que favoreçam o desenvolvimento de uma prática profissional e de ensino coerente com os propósitos de formação requerida pela sociedade da tecnologia, de informação e do conhecimento, como mencionado (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002; MASETTO, 2003, entre outros). Essa compreensão crítica acerca da educação, de práticas pedagógicas transformadoras e inovadoras, bem como sobre o compromisso com a atividade docente contextualizada, requer do professor, ou do futuro professor, compromisso com a transformação da sociedade da qual faz parte no plano pessoal e profissional.

Essa literatura, portanto, recomenda que cada curso deve se adequar e promover mudanças em seus projetos pedagógicos. Esse processo de mudança envolve o perfil do profissional a ser formado, o currículo do curso, as instituições de ensino-aprendizagem e a formação continuada de seus professores. Dessa maneira, no que se refere ao médico-professor, este, além de trabalhar o conhecimento médico específico, deve participar da formação integral desse novo médico. Vale ressaltar que a concepção desse novo médico, e dos novos profissionais para a contemporaneidade, requer uma formação humanista e ética, que o capacite para trabalhar em equipes multidisciplinares e multiprofissionais, atentando para que se responsabilizem por sua formação continuada, no sentido de que possam ultrapassar o campo de sua especialidade. No que concerne à formação do médico,

a metodologia utilizada com essa finalidade é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), na qual o ensino é centrado no aluno e a aprendizagem se faz em forma de pesquisa, através de questões, hipóteses e objetivos elaborados previamente sobre determinada situação-problema apresentada e devidamente discutida a fim de preparar o aluno para uma auto-aprendizagem, de acordo com a Declaração de Edimburgo de 1988, resultado de discussões ocorridas na 1ª Cúpula Mundial sobre Educação Médica.

Comporta, desse modo, acrescentar que a formação do médico, proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, Artigo 3º da Resolução CNE/CES N° 04 de 07 de Novembro de 2001, prescreve que o curso de graduação em Medicina precisa oferecer como perfil do formando egresso/profissional, o médico, uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, incluindo a recomendação de capacitá-lo para atuação profissional 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. Propõe, ainda, a formação numa perspectiva da integridade da assistência, de responsabilidade social e compromisso com a cidadania e, de maneira especial, como promotor da saúde integral do ser humano.

Cabe, então, ao médico-professor ser portador não só de uma capacitação técnica, bem como a necessária formação pedagógica para exercer a docência superior, cuidando, inclusive, de prover a si mesmo de consistente formação teórico-metodológica no que concerne aos saberes peculiares à docência, notadamente a docência na universidade, o que necessariamente requer preparo específico e diferenciado, “preparo este que os ponha a par da problemática e da complexidade do *ensinar* e do *formar* no ensino superior; do formar profissionais, do formar pesquisadores e do formar professores” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 24, grifo das autoras).

Diante do que vimos discutindo, vale acrescentar que não consideramos nesta investigação a formação do professor que ocorre na graduação, antes do exercício da docência e que se formaliza por meio dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, porque o presente estudo se voltou, entre outros aspectos, para investigar acerca da trajetória profissional docente do médico-professor, que, em tese, não possui preparação pedagógica formal para o exercício do magistério.

No geral, ao médico, como aos demais profissionais que optam pela carreira docente, mas que não têm a formação específica para este fim, ao ingressarem na atividade docente, não lhe é solicitado uma formação específica para o magistério. Na verdade, apenas, o seu bom desempenho na profissão no campo da saúde é que lhe tem garantido convites, ou mesmo oportunizado participar de processos seletivos e assim exercer as atividades como professor universitário.

- **Problematização**

Os cursos de graduação da área da saúde priorizam a formação científica e não prevêm em seus projetos pedagógicos disciplinas obrigatórias ou optativas voltadas para a área de ensino. Sendo assim, configura-se como eixo norteador dessa pesquisa o delineamento da construção do desenvolvimento profissional docente, em particular, do médico-professor, no exercício da docência superior.

É consensual, assim como é necessário e demanda certa urgência, pensar e agir no sentido de que é preciso envidarmos um especial esforço em prover a formação pedagógica do conjunto dos mestres e doutores, em todas as áreas nas quais estão atuando no campo da docência, em especial, daqueles profissionais cuja formação inicial inscreve-se no nível de bacharelado, o que supomos, nesta condição, haja um fosso conceitual que separa seu processo formativo do processo de qualificação orientada para a práxis docente.

Na verdade, nossa opção em investigar neste âmbito aponta para o interesse em melhor compreender os meandros da docência superior na área médica, razão por que colocamos algumas indagações: Quem é o médico-professor? Como se caracteriza a prática pedagógica do médico-professor, no exercício da docência superior? Que motivações induzem o esse professor a investir na formação continuada? Quais os saberes didático-pedagógicos que dispõe para o exercício da sua prática docente? Como esses saberes foram construídos? Que investimentos formativos foram feitos no sentido de qualificar-se do ponto de vista de sua prática pedagógica para exercer a docência superior? Que conhecimentos

docentes são produzidos pelo médico-professor na vivência da prática pedagógica e conseqüentemente no processo de desenvolvimento profissional?

Nesse contexto, nosso interesse é compreender como o médico-professor constrói, no exercício da docência na educação superior, o desenvolvimento profissional docente?

- **Objeto de estudo**

Esta pesquisa caracteriza-se pela intenção de produzir a discussão sobre docência superior, prática pedagógica e desenvolvimento profissional do médico-professor do curso de Medicina da UESPI por meio da articulação dos saberes com a atividade docente. Tem, pois, como objeto de estudo, o desenvolvimento profissional docente construído por esse profissional no exercício da docência superior, cuja delimitação pautou-se em leituras de autores singulares que discutem a formação e a docência universitária, os saberes e o desenvolvimento profissional docente.

- **Objetivos**

Pimenta (2002), em estudo sobre a identidade do docente no ensino superior revela que profissionais de diversos campos e áreas do conhecimento têm ingressado na área educacional docente e como tal necessitam preencher as lacunas teóricas e práticas relativas ao ensino e à aprendizagem, notadamente no que respeita aos saberes e fazeres inerentes à prática pedagógica. Assim, face ao estado atual dos fenômenos sociais, de suas implicações no âmbito da educação em geral, e em particular no âmbito da saúde, faz-se necessária a reflexão sobre a prática pedagógica diária e sua contribuição para formação de sujeitos crítico-reflexivos, conforme as demandas da sociedade moderna, ao perspectivar o perfil do médico no que respeita a sua decisão de tornar-se professor, assim como nos empreendimentos em favor de seu desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, torna-se necessário, ao docente que atua na área da saúde, a exemplo das demais áreas, vivenciar um processo de formação especializada que contemple os elementos essenciais e necessários à sua prática pedagógica, a fim de conhecer e apreender os saberes inerentes ao processo de ensinar e aprender. O que se observa, no que concerne a essa área específica, é uma excessiva preocupação por parte dos docentes, no sentido de que o aluno aprenda conteúdos, e armazene informações, desconsiderando, muitas vezes, o desenvolvimento das habilidades humanas e profissionais que lhe garantam o exercício pleno de sua profissão com ética e dignidade, bem como intercambiando e, também, ressignificando saberes necessários à profissão docente.

Ocorre que relacionado ao conhecimento de como se efetiva esse processo de ser professor implica a necessidade de descobrir as necessidades formativas para atuar na docência; estabelecer a relação entre os saberes construídos no percurso de formação pessoal/profissional e sua relação com aqueles que são pertinentes a essa prática pedagógica cotidiana, aspectos que induzem à discussão sobre a profissionalidade docente. A esse respeito, em recente trabalho, Brito (2006, p. 43) assegura que “[...] percebendo o professor como profissional, entende-se que seu processo de formação exige saberes específicos, dada a singularidade de ensinar”.

Nesse contexto, para exercer a docência de forma satisfatória e condizente com o exigido neste campo, o professor, durante sua formação, necessita desenvolver, conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), certas peculiaridades do conhecimento, como saberes, habilidades, competências, atitudes, importantes ao exercício de sua prática pedagógica, seja no espaço mais amplo da escola, seja no espaço restrito da sala de aula, pois como dizem os referidos autores, “[...] grosso modo, no contexto atual, o progresso das sociedades liga-se, em parte, à qualidade de educação fornecida, que depende por sua vez da formação daqueles que ensinam e educam” (p. 11).

Na verdade, é com base nesses elementos que esse profissional busca desenvolver sua profissionalidade docente, construindo a sua base do saber, desenvolvendo suas capacidades e habilidades e qualificando-se como profissional da educação. Diante desse entendimento, estabelecemos alguns objetivos a fim de compreender o objeto do estudo conforme perspectivado no interior do presente estudo, os quais estão demonstrados na Figura 1, a seguir:

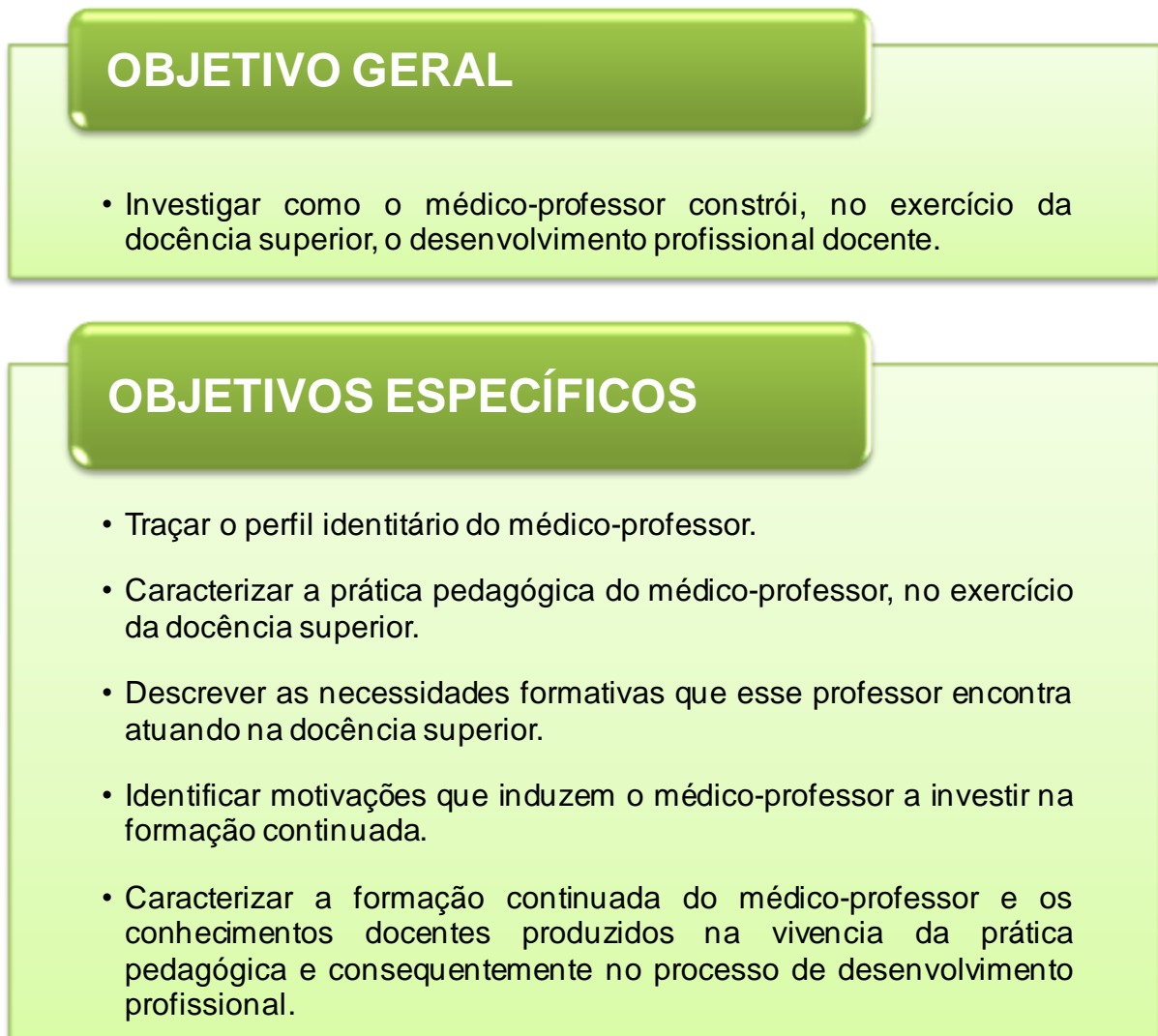


Figura 1- Representação esquemática dos objetivos da pesquisa
 Fonte: Dados da pesquisa empírica.

- **Estrutura organizacional**

A presente pesquisa estrutura-se em quatro capítulos, incluindo, ainda, a introdução e as considerações finais. Na **Introdução** justificamos o interesse pela temática, contextualizamos o objeto de estudo, explicitando os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa, bem como delineamos a organização de cada capítulo do estudo.

No primeiro capítulo, intitulado **O delineamento da pesquisa: descrevendo o modelo metodológico**, apresentamos a trajetória metodológica da

pesquisa, empreendendo uma descrição detalhada do caminho trilhado durante a investigação. Nesta parte do trabalho, portanto, apresentamos a abordagem qualitativa como a opção metodológica adotada para o desenvolvimento do estudo, caracterizamos o campo da pesquisa e os interlocutores selecionados, bem como apontamos os instrumentais de coleta de dados, descrevendo como foram processados/empregados, assim como o processo de sistematização e análise dos achados da pesquisa.

No segundo capítulo, denominado **Docência superior, prática pedagógica e saberes docentes: aspectos formativos na interface com o desenvolvimento profissional docente**, discutimos a docência superior, assim como aspectos referentes à complexidade da prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente.

No terceiro capítulo, **Entornos e contornos da docência superior e desenvolvimento profissional do professor: o que dizem as histórias de vida** tratamos da organização, da análise e da interpretação dos dados obtidos através das narrativas de histórias profissionais/pessoais por meio das entrevistas aos professores interlocutores. De posse desses dados, realizamos a categorização e procedemos a sua análise à luz dos referenciais teóricos que embasam o estudo.

Nas **Considerações Finais**, realizamos uma avaliação sobre as diferentes dimensões formativas, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, foram retomados, de forma sucinta, o percurso da investigação, realçando nuances de aspectos relevantes emanados das leituras e análises dos dados.

CAPÍTULO 1

O DELINEAMENTO DA PESQUISA: descrevendo o modelo metodológico

CAPÍTULO 1

O DELINEAMENTO DA PESQUISA: descrevendo o modelo metodológico

Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado – o “possível” para ele.
(GOLDENBERG, 2007, p. 13)

A finalidade desse capítulo consiste em fundamentar a metodologia empenhada nesta pesquisa e apresentar a escolha do método, a elaboração e aplicação dos instrumentos e a organização e análise dos dados, justificando a escolha do campo empírico.

Motivadas por questões relativas à prática pedagógica e aos saberes docentes produzidos pelos médicos-professores que atuam no curso de graduação em Medicina da Faculdade de Ciências Médicas (FACIME) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), o referido estudo vislumbra compreender os meandros construtivos do desenvolvimento profissional docente dos interlocutores da investigação.

Como mencionado, o objetivo do estudo é discutir aspectos referentes ao desenvolvimento profissional docente do médico-professor, não só para compreender a sua prática pedagógica, mas também para entender como os

saberes são construídos, uma vez que esses professores são formados por áreas não-pedagógicas.

Do ponto de vista da produção dos dados, o estudo recorreu primeiramente à literatura sobre os temas em questão, tais como, livros, artigos, debates e trabalhos publicados para evidenciar o cotidiano da prática profissional docente do médico-professor.

Partimos, pois, do entendimento de que em todo processo de trabalho, a produção dos dados é complexa, ou seja, necessita encontrar a melhor construção operatória através da qual se evidenciam respostas com base em métodos e técnicas de investigação.

No presente caso, trata-se de escolher o método de pesquisa capaz de percorrer a dimensão do conhecimento didático-pedagógico do médico-professor, de captar nesse percurso as relações entre o médico-professor e sua prática pedagógica, permitindo evidenciar as motivações que o fizeram ingressar na profissão docente.

Considerando que se trata também de um estudo em que todas essas dimensões deveriam expressar-se no momento histórico de inserção na profissão de professor, dentre as possibilidades de pesquisa qualitativa, escolhemos a modalidade entrevista orientada para produzir relatos das lembranças das histórias pessoais da vida de formação com reflexões mais gerais sobre o movimento de suas transformações, representados por mudanças, novas aprendizagens, crescimento pessoal e profissional.

1.1 A pesquisa qualitativa: modalidade narrativa

A pesquisa científica, como indica a própria terminologia, precisa respaldar-se em um método científico. Para tal é necessária uma metodologia que aponte à consecução dos objetivos e descobrir respostas para a problemática anunciada para a investigação.

A pesquisa científica é um processo de produção do conhecimento que tem como meta principal gerar novos conhecimentos. “Permite a formação e a ampliação do espírito científico e da consciência crítica do investigador, por consistir

na observação dos fatos [...], na coleta de dados e no registro de variáveis possivelmente relevantes para as análises posteriores” (GONÇALVES, 2005, p. 48). Assim, uma de suas finalidades é construir um procedimento sistemático que apresente como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos, o que requer em seu desenvolvimento a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

Assim entendida, a presente pesquisa assume um papel fundamental no processo da construção do conhecimento científico, pois possibilita compreender acerca dos professores, dos saberes adquiridos, de sua qualificação profissional. Neste caso, estamos falando da pesquisa qualitativa, enquanto modalidade na qual enquadramos nosso estudo, uma vez que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2006, p. 21).

Um dado importante sobre esta tipologia de pesquisa é que ela se preocupa com os indivíduos e seus ambientes em suas complexidades, desse modo, baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como esta é vivida e tal como é definida por seus próprios atores.

Diante do propósito de compreender os significados da prática pedagógica, aliada aos saberes de um grupo de professores da área da saúde, é que propomos a presente investigação, a qual assume o caráter qualitativo-descritivo, buscando captar as diversas situações que os professores desenvolvem em seu cotidiano, descrevendo e analisando os dados, com possibilidades de indicar perspectivas transformadoras no sentido de compreender essas práticas, e suas implicações para o desenvolvimento profissional docente.

Moreira e Caleffe (2006) ressaltam que a importância de pesquisa dessa natureza “[...] baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição [...]” (p. 70), acrescenta, por oportuno, que é da natureza dessa

vertente de pesquisa uma inquietação em descobrir a constância com que o fenômeno ocorre, sua natureza e peculiaridades, abordando problemas que não estão documentados, situação na qual o investigador deve observar, registrar, analisar e correlacionar tais fenômenos.

Como abordagem metodológica optamos pela História de Vida, que segundo Chizzotti (2006), trata-se de um relato retrospectivo da experiência pessoal de uma pessoa (oral ou escrito), referentes a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida. Nessa perspectiva, trata-se de uma abordagem que objetiva o desenvolvimento de um trabalho que potencialize as vozes cotidianas, as histórias anônimas e importantes de professores que fazem a docência no ensino superior, no caso, no curso de Medicina da Faculdade de Ciências Médicas (FACIME).

O método de História de Vida procura apreender os elementos gerais contidos nas entrevistas, nesse sentido, histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte. Uma narrativa tem uma função descritivo-reflexiva, pois, quando relatamos um fato, na verdade, estamos tendo oportunidade de refletir sobre aquele momento.

Considera-se, por conseguinte, que o sujeito não relata simplesmente sua vida, ele reflete sobre ela enquanto conta. Nessa abordagem, o pesquisador respeita a opinião do interlocutor e acredita no que diz, pois ressalta o momento histórico vivido pelo sujeito. Portanto, a narrativa possibilita o estudo sobre a vida das pessoas, permitindo penetrar em sua trajetória histórica e compreender a dinâmica das relações que estabelece ao longo de sua existência.

Na verdade, a utilização da História de Vida como abordagem metodológica tem evoluído continuamente. Foi introduzida no meio acadêmico, em 1920, pela Escola de Chicago e desenvolvida por Znaniescki, na Polônia. A partir da década de 60, esse método de pesquisa procurou estabelecer as estratégias de análise do vivido, constituindo um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais (CHIZOTTI, 2006), ou seja, as histórias de vida não falam sozinhas sendo necessário enquadrá-las no contexto em que se desenvolvem, avaliando, pois, todo um conjunto de significações que formam a vida cotidiana.

No âmbito das histórias de vida, as narrativas dos médicos-professores são contadas tendo como referência suas experiências vivenciadas na esfera da

docência superior, caso particular da presente pesquisa, visam à obtenção de informações do passado, e do presente também, no que se refere à sua trajetória como professor na academia.

De acordo com Zabalza (1994, p. 95), o professor ao historiar a sua experiência recente aprende com sua própria narração, pois ele “[...] não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional”. Desse modo, é visível o potencial das narrativas, seja como eixo que proporciona a reflexão como elemento formativo e de desenvolvimento profissional do professor, seja como eixo que facilita o diálogo do professor com sua própria experiência docente no curso superior.

As narrativas de formação, segundo Souza (2006), inscrevem-se nessa abordagem metodológica por compreenderem um processo formativo e autoformativo, através das experiências dos sujeitos em formação inicial e continuada. Trabalhar a pesquisa empregando narrativas de vida, de formação, de práticas pedagógicas, enfim, é como nos diz Bolívar (2002, p. 175):

A pesquisa biográfico-científica possibilita compreender os modos como os professores e professoras dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais. Mais especificamente, permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação.

Portanto, as Histórias de Vida, segundo Bolívar (2002), sugerem um processo reflexivo sobre experiências significativas, no âmbito profissional ou pessoal, no sentido de possibilitar assumi-las e até mesmo controlá-las como práticas do passado que chegaram a constituir-se em hábitos e ao mesmo tempo revelar dimensões que devam ser mudadas, se for o caso. Entende-se, pois, que a vertente biográfico-narrativa não só articula processos formativos como traça e descreve histórias e trajetórias profissionais dos sujeitos interlocutores.

Inspirados no autor em referências e em teóricos como Nóvoa (1992), Souza (2006), entre outros, é que nesta investigação utilizamos os relatos autobiográficos dos professores com o propósito de instaurar um espaço de reflexão sobre sua prática pedagógica, no qual cada professor-interlocutor, mediante conteúdos oriundos de suas histórias de vida, participa na presente pesquisa rememorando seu processo de formação como professor, desde seu ingresso na

docência superior até sua condição docente atual, realçando os entornos e os contornos formativos e de desenvolvimento profissional docente.

Essa situação decorre em função de que a história de vida, sendo construída como um relato oral ou escrito, coletado através de entrevista ou de diários pessoais, tem como finalidade compreender uma vida (ou parte dela) como “possível para desvelar e/ou reconstruir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos” (SOUZA, 2006, p. 24).

Dessa maneira, os relatos da história de vida são contados tendo como referência o ponto de vista dos professores sobre as experiências vivenciadas, visando obter informações do passado vivido, que ainda não foram registrados e que dêem conta de sua formação e de sua prática pedagógica, principalmente na docência superior, no campo da Medicina.

Nesta perspectiva, a produção das narrativas deve delimitar alguns procedimentos próprios, tais como definir quem, até quando e quantos sujeitos serão entrevistados. Além disso, a técnica em apreço facilita ao pesquisador produzir grande volume de material coletado. Assim, delineado o formato de produção dos dados, partimos para descrever e caracterizar o cenário espacial do estudo, no caso, a Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

1.2 O campo de pesquisa: a Universidade Estadual do Piauí

O cenário espacial onde foi desenvolvido o estudo é a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mais precisamente a Faculdade de Ciências Médicas (FACIME) e o seu Curso de Medicina, que se encontram caracterizados a seguir.

A Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (FADEP) foi instituída pela Lei Estadual nº 3.967 de 16/11/84. Integravam essa fundação o Centro de Ensino Superior do Piauí (CESP), o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CDRH) e o Centro de Pesquisa e Tecnologias Educacionais (CPTE). A FADEP foi sucedida pela Fundação Universidade Estadual do Piauí (FUESPI), entidade mantenedora da Universidade Estadual do Piauí.

Em 1985 através do Decreto Federal nº 91.851, foi autorizado a funcionar o Centro de Ensino Superior e no ano seguinte 1986, realizou-se o primeiro vestibular para os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério; Ciências Biológicas; Matemática; Letras/Português; Letras/Inglês e Bacharelado em Administração, totalizando 240 vagas.

Com uma estrutura de cursos superiores já em funcionamento, o poder Executivo Estadual aprova a Lei nº 4.230 de 01/08/88 com objetivo de criar as condições necessárias para instalação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Em 1989 foi aprovado o 1º Estatuto da Universidade Estadual do Piauí.

Quatro anos depois, em 25 de fevereiro de 1993, a UESPI é reconhecida pelo Governo Federal através de Decreto assinado pelo Presidente Itamar Franco, sendo autorizada a funcionar como uma Instituição multicampi e a seqüência histórica se deu com o surgimento gradativo de cursos e de Campi, no interior do Estado.

A Universidade Estadual do Piauí tem sua estrutura organizacional composta de 18 Campi, instalados em todo o Estado, além de diversos Núcleos Universitários. Para o desenvolvimento de suas atividades, integram a UESPI as seguintes estruturas acadêmicas: Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes (CCECA); Centro de Ciências da Natureza (CCN); Centro de Tecnologia e Urbanismo (CTU); Centro de Ciências Biológicas e da Agricultura (CCBA); Centro de Ciências da Saúde (CCS/FACIME).

De acordo com o Parágrafo Único do Art. 17 de Estatuto da FUESPI “o Centro de Ciências da Saúde é integrado pelas Coordenações de cursos da área de saúde (Medicina, Fisioterapia, Psicologia e Enfermagem), incluindo o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física”.

Atualmente, a UESPI passa por um processo de discussão e reformulação na sua legislação, tendo aprovado a atualização de seu Estatuto, cuja homologação aconteceu em 29 de julho de 2005. Em decorrência desse Estatuto foram realizadas as primeiras eleições diretas para Reitor(a) e Vice-reitor(a), sendo eleitos os professores Valéria Madeira Martins Ribeiro (Reitora) e Carlos Alberto Pereira da Silva (Vice-Reitor) para um mandato de 4 anos, iniciado no dia 1º de fevereiro de 2006.

De forma sucinta, este é o retrato institucional da UESPI, uma universidade que postula, entre outros objetivos, promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão integrados à formação técnico-profissional e à produção científica, tecnológica, filosófica, artística e cultural; participar na elaboração da Política de Desenvolvimento do Estado do Piauí, realizando estudos sistematizados da sua realidade; Prestar serviços à comunidade como atividade indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão; desenvolver projetos de Educação Continuada; educar para a cidadania, estimulando a atuação coletiva; propiciar condições para transformação da realidade, visando à justiça e à equidade social. Estabelecido, pois, esse traçado descritivo da UESPI, colocamos em destaque a Faculdade de Ciências Médicas, célula acadêmica na qual a investigação foi desenvolvida.

1.2.1 A Faculdade de Ciências Médicas

Iniciamos este subtópico emoldurando o marco físico-estrutural que identifica a FACIME, o *lócus* central da presente investigação, conforme estampa a Foto N° 01.



Foto 01 – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Piauí.
Fonte: Dados da pesquisa empírica.

O curso de Medicina foi instituído em termos legais, juntamente com a criação da Faculdade de Ciências Médicas – FACIME, vinculada ao CCS, o qual, na sua composição reúne, além do curso de Medicina, os seguintes cursos: Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física e Psicologia, sediada na Rua Olavo Bilac, 2335 / Centro, na cidade de Teresina (PI). Atualmente, a direção do Centro é formada pelos professores Edinaldo Gonçalves de Miranda (Diretor) e Galba Coelho Carmo (Vice-Diretor).

A FACIME foi oficialmente instituída em 1999, no governo do Dr. Francisco de Assis de Moraes Sousa. Desde então passou a funcionar como Hospital-Escola, articulada administrativamente ao Hospital Getúlio Vargas, referência para todo o Estado do Piauí e parte do Maranhão, Pará, Tocantins e Ceará, no que diz respeito a atendimento e prestação de serviços em saúde.

De acordo com Dias (2006), a realidade piauiense, à qual diz respeito à instalação e funcionamento de instituições de ensino superior teve sua concretização a partir de 1931 com a fundação da Faculdade de Direito do Piauí. Em seguida, em 1957, instala-se a Faculdade de Filosofia e em 1960 a Faculdade de Odontologia.

Mas essa realidade, de fato, se ampliou, tomando novas proporções e magnitudes com a instituição da Universidade Federal do Piauí - UFPI, em 1968. Somente 20 anos depois, foi criada a Universidade Estadual do Piauí - UESPI, cuja história se iniciou com a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí - FADEP. (DIAS, 2006).

Passados 30 anos da implantação da Faculdade de Medicina do Piauí, exatamente aos quinze dias do mês de julho do ano de 1998, a proposta de criação da Faculdade de Ciências Médicas (FACIME) da Universidade Estadual do Piauí foi encaminhada ao Conselho Universitário da UESPI pelo então Governador do Estado do Piauí, Dr. Francisco de Assis Moraes Sousa, pelo Secretário Estadual de saúde, Dr. Paulo Afonso Lages Gonçalves e pelo Diretor do Hospital Escola Getúlio Vargas, Dr. Francisco Ferreira Ramos, juntamente com o Projeto de Criação do Curso de Medicina, elaborado pelo Professor Doutor José Joaquim Oliveira Monte e pelo Professor Doutor Eurípedes Soares Filho em atendimento à solicitação dos proponentes (DIAS, 2006).

A Criação do Curso de Medicina da UESPI ocorreu através da Resolução do CONSUN Nº 007 de 21 de julho de 1998, na gestão do Reitor Jônathas de Barros

Nunes. À reunião do Conselho Universitário da Universidade Estadual do Piauí, ocorrido dia 03 de agosto de 1998, fizeram-se presentes os integrantes do Grupo de Trabalho, o Dr. Manoel Monte Carvalho Filho externou, naquela ocasião, aos conselheiros, que analisou o Projeto do Curso, visitou os laboratórios existentes na IES e que não só acreditava, como constatava haver condições de bom funcionamento do curso e pôs-se à disposição de todos para esclarecimentos necessários.

O grupo de conselheiros acreditando na competência da equipe designada para a elaboração do estudo prévio, imediatamente, concordou com a implantação do Curso de Medicina na UESPI, propósito que foi levado a votação, nas instâncias competentes, tendo sido aprovado por unanimidade. Foi organizando-se, em seguida, um Grupo de Consultores, instituído no dia 26 de agosto de 1998, para acompanhamento do processo de implantação do Curso Médico na UESPI, formado pelos profissionais: Dr. Paulo Afonso Lages Gonçalves; Dr. Francisco Ferreira Ramos; Dr. Eurípedes Soares Filho; Dr. José Joaquim Oliveira Monte; Dra. Simone Madeira Nunes Miranda; e Dr. Manoel Monte Carvalho Filho, emoldurados na Foto nº 02, denominada Galeria dos Fundadores. Na mesma data, dia 26 de agosto de 1998, foi publicado o Edital Nº 001/99, para Seleção de professores para o Curso de Medicina da UESPI, recém-criado e oficialmente instalado.

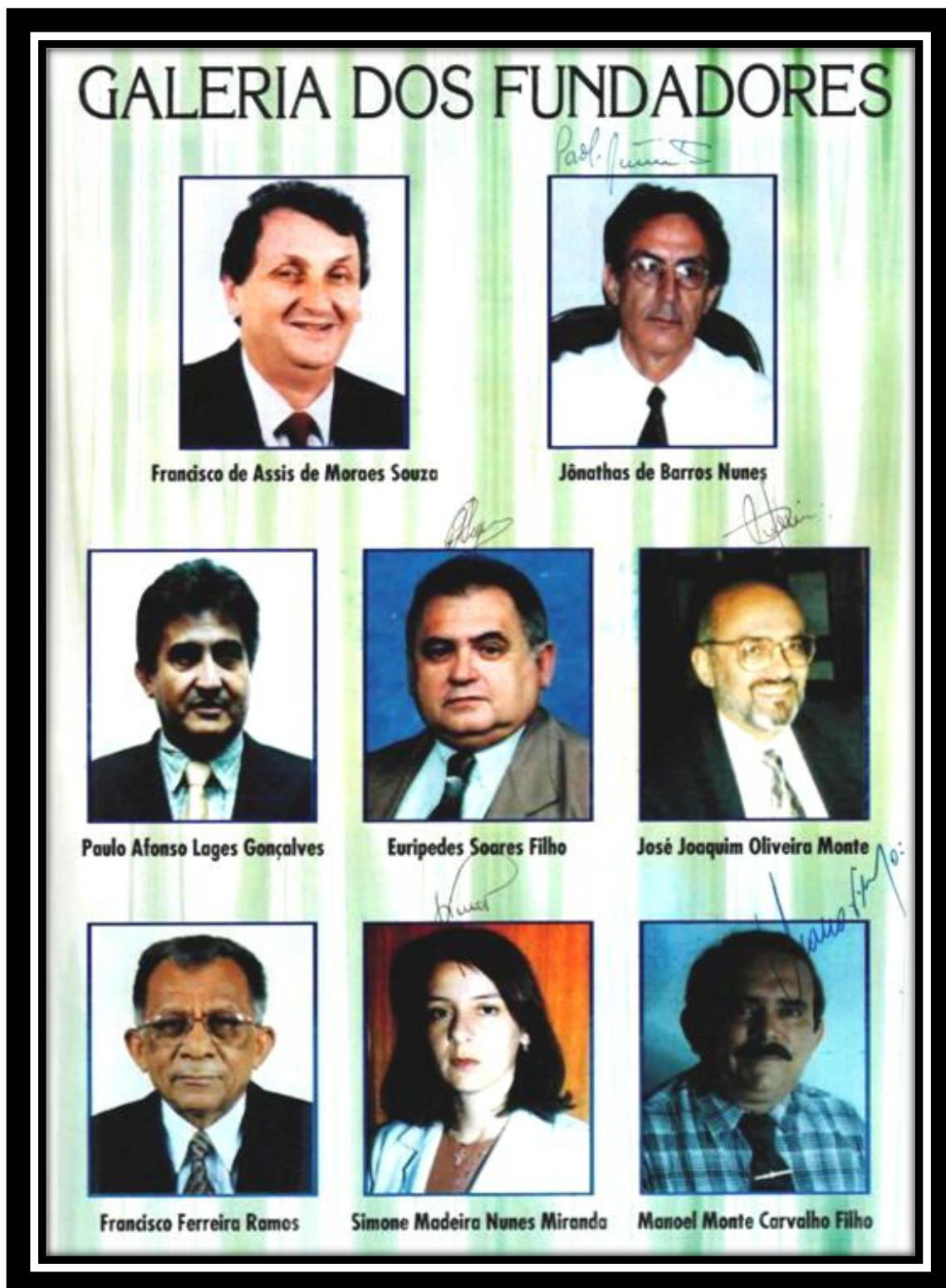


Foto 02 - Galeria dos Fundadores do Curso de Medicina da UESPI.
 Fonte: Medicina – Novos Rumos, 1999.

Inicia-se, com este ato, um novo e importante capítulo da história acadêmica piauiense, concretizando-se mais um anseio desse bravo povo

nordestino, de contar com mais um curso de Medicina, e o que é mais importante, de natureza pública. Teresina, o Piauí, a partir de então, no item educação superior na área da saúde passa a escrever uma nova página de sua história. Uma história que, como vemos, contabiliza muitos sucessos e promessas de muitos serviços à comunidade.

Em dezembro de 1998, nos dias 06 e 07, foram realizadas as provas do primeiro Concurso de Vestibular para o Curso de Medicina da UESPI, constantes no Edital de Convocação para o preenchimento das 40 (quarenta) vagas. Em virtude dos trâmites burocráticos, somente em 1999, a FACIME foi oficialmente implantada, inicialmente com os cursos de Medicina e Fisioterapia, e logo em seguida com o curso de Psicologia, que antes era vinculado diretamente à administração superior da UESPI.

A Foto nº 03, a seguir, ilustra os participantes da primeira reunião de docentes da FACIME, que ocorreu em 15 de janeiro de 1999. Nesta foto, destacamos entre os componentes desse grupo o Reitor Jônatas de Barros Nunes.



Foto 03 - Corpo Docente do Curso de Medicina da UESPI: primeira reunião.
Fonte: Medicina – Novos Rumos, 1999.

O Reitor, Prof. Dr. Jônatas de Barros Nunes, o Prof. Dr. Eurípedes Soares Filho, o Prof. Dr. José Joaquim Oliveira Monte, e o Prof. Dr. Aglaísio Borges Leal, caracterizando o registro da primeira reunião realizada pelo corpo docente da novel IES.

Oficialmente, as atividades acadêmicas do Curso de Medicina da UESPI foram iniciadas no dia 08 de março de 1999, sendo que a aula inaugural da FACIME, proferida pelo Dr. Francisco de Assis de Moraes Sousa, Governador do Estado do Piauí, à época, ocorreu no dia 10 de março de 1999, oportunidade marcada por festividades, em que se confraternizaram professores, alunos, funcionários e comunidade em geral. A propósito, a Foto nº 04 registra momentos do evento em tela.



Foto 04 - Solenidade de abertura da FACIME.
Fonte: Piauí: projetos estruturantes, 2006, p. 212.

A FACIME concretizava-se e, para tanto, teve como primeiro Diretor o Prof. Dr. Eurípedes Soares Filho, que empreendeu algumas demandas, como o Centro de Eventos, o Anfiteatro de Anatomia, a Revista da FACIME, implantou o sistema de Acompanhamento Tutorial do Acadêmico e coordenou o primeiro Concurso Público para Professor do Quadro Permanente, tendo permanecido no cargo por mais de quatro anos.

Em 17 de fevereiro de 2003, o Prof. Dr. José da Silva Figueredo, único Pós-doutor da UESPI, assume a Direção da Faculdade, permanecendo no cargo por cerca de um ano e meio, isto é, até 2004. Em sua gestão o curso de Psicologia foi reconhecido pelo MEC, recebendo o conceito “A” em avaliação de desempenho nacional. Nessa época, o Curso de Enfermagem foi incorporado à FACIME, quando realizou-se o segundo Concurso para Professor Efetivo da Instituição.

No ano de 2004, mais precisamente, no dia 17 de julho, assume a Direção da FACIME, o Prof. MSc. Isanio Vasconcelos Mesquita, que na sua gestão tratou primeiramente em controlar greve estudantil, que já se estendia por quase um semestre, para que não houvesse a perda do período letivo, providenciando, ao mesmo tempo, a elaboração de um projeto que viabilizasse a melhoria das instalações da instituição.

Neste ínterim, entre outras iniciativas que requeriam urgência daquela direção, providenciou a elaboração de um dossiê acerca da estrutura física e pedagógica da FACIME para ser entregue às Comissões de Reconhecimento dos Cursos de Medicina e Fisioterapia. Tomadas essas providências mais urgentes, a nova direção foi, paulatinamente, colocando as coisas em seus lugares, de modo que foi possível garantir a formatura da primeira turma de médicos da UESPI/FACIME, em 27 de janeiro de 2005.

Nessa perspectiva, em homenagem à formatura da primeira turma de Medicina, foi inaugurado o Laboratório de Parasitologia, Microbiologia e Imunologia, provido com os mais modernos e avançados equipamentos, destinado às atividades de aulas práticas para os acadêmicos dos cursos de Medicina e Fisioterapia, o qual é ilustrado na Foto de N° 05, conforme segue:



Foto 05 - Laboratório de Parasitologia, Microbiologia e Imunologia
Fonte: Piauí: projetos estruturantes, 2006, p. 213.

A Biblioteca, conforme reivindicado, foi reformada, assim como seu acervo foi ampliado em mais de 300 itens. Na mesma época, foi implantado um Laboratório de Informática, destinado aos estudantes da FACIME, o qual iniciou-se com 20 computadores ligados em rede (Foto 06).



Foto 06 – Laboratório de Informática da FACIME/UESPI
Fonte: Piauí: projetos estruturantes, 2006, p. 214.

Como forma de qualificar, cada vez mais os estudos e as pesquisas da instituição, o Comitê de Ética em Pesquisa foi criado e reconhecido pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). E no campo editorial foi lançado o número dois da Revista da FACIME, sendo solicitada sua indexação. A citada revista contou inicialmente com uma tiragem de 2000 exemplares, com “lay out” bem dimensionado e estrategicamente bem definido em termos de traçado e cores, conforme ilustrada na Foto 07:



Foto 07 – Revista da FACIME/UESPI n° 2 (dez/2005)
Fonte: Piauí: projetos estruturantes, 2006, p. 214.

Um outro aspecto importante, ou melhor dizendo, uma outra frente de inovação na vida acadêmica da FACIME, deu-se em termos de aberturas de vagas, através do NUCEPE (Núcleo de Concursos e Promoção de Eventos), que realizou o maior Concurso Público para professor do seu quadro permanente, aumentando de 30 para 76 o número de professores definitivos da faculdade em apreço. Prosseguindo com seu novo projeto, de ampliação e qualificação dos serviços/setores acadêmicos, os Colegiados de Curso foram estruturados e colocados em funcionamento. Houve assinaturas de novos convênios, ou foram ampliados, assim como o intercâmbio com a Federação Internacional de

Associações de Estudantes de Medicina, com a aprovação inicial de sete discentes para intercâmbio em serviços de saúde de outros países.

A estrutura física das salas de aula foi melhorada com a aquisição de novas carteiras universitárias alcochoadas e instalação de kits multimídia fixos nas salas, como emoldurados na Foto 08. Ampliaram-se o número de aparelhos de data-show, bem como a aquisição de um aparelho eletrocardiógrafo, tendo sido montada uma sala para realização de exames no Hospital Getúlio Vargas, com o mencionado aparelho. Como se percebe, a nova Faculdade seguia, como prevista, seu ritmo de crescimento qualitativo, estrutural e acadêmico, auferindo ganhos para todos: alunos, professores e sociedade em geral.



Foto 08 – Sala de aula reestruturada

Fonte: Piauí: projetos estruturantes, 2006, p. 215.

A rigor, conforme as metas estabelecidas para implantação, funcionamento e ampliação dos serviços da nova IES, foi previsto apoio a todos os docentes que desejassem cursar uma pós-graduação na sua área de atuação, assim como apoio para participação em congressos e similares no sentido de reforçarem seus estudos no campo da formação continuada. Nesse sentido, a FACIME organizou e propôs junto aos órgãos competentes projetos de Pós-

graduação *Stricto Sensu*, na modalidade Mestrado, espera, pois, que esse resultado seja positivo, para então, implementar/ampliar mais um projeto de qualificação de professores para o Estado do Piauí.

Em termos de estrutura curricular, o Curso em referência está estruturado em cinco blocos: O 1º bloco consiste de Disciplinas Fundamentais, o 2º bloco de Disciplinas Pré-profissionalizantes, o 3º bloco de Disciplinas de Transição, o 4º bloco de Disciplinas Profissionalizantes e o 5º bloco de Estágios de Internato. Além das disciplinas e estágios obrigatórios, o Currículo prevê a oferta de disciplinas e estágios eletivos e optativos, selecionados pelo próprio aluno, dentre as opções oferecidas pela Coordenação do Curso, neste caso, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos e aprimorar seu desempenho como futuro médico e, por extensão, como futuro professor.

Conteúdos Formativos – integradores e integrados: procura selecionar conteúdos essenciais proporcionadores de construção de regras, baseados nas necessidades prioritárias da saúde e atenção primárias.

Relação Pedagógica: procura centrar em estudantes ativos com objetivos definidos.

Processo de Aprendizagem: procura uma aprendizagem crítica, analítica, criativa, baseada em problemas. Induz ao raciocínio. Progresso organizado em grupos, favorecendo o trabalho em equipe.

Metodologia Didática: procura considerar qualidades pessoais, habilidades e atitudes para o desenvolvimento de uma autonomia de aprendizagem autodirigida. Procura usar recursos educacionais múltiplos e relevantes.

Avaliação: procura empregar avaliação formativa e somativa, contínua e centrada em quem aprende.

Figura 02 - Características do Curso de Medicina da UESPI
Fonte: Medicina – novos rumos, 1999.

O Curso de Medicina da FACIME/UESPI, em conformidade com a Figura nº 02, foi planejado com o objetivo de oferecer um aprendizado de boa qualidade, onde é aplicado um projeto pedagógico que corresponde às mais recentes exigências do Ministério da Educação e em consonância com o ensino médico atual, priorizando além do aprendizado técnico-científico a humanização da saúde com disciplinas previstas para tal finalidade.

Conforme já enunciamos, as turmas são numericamente pequenas, compostas por vinte alunos, e até menos em alguns períodos, portanto com um ensino considerado quase que individual. Falando em individualidade, o curso dispõe de uma disciplina chamada Acompanhamento Tutorial ao Acadêmico de Medicina, em que os alunos são divididos em pequenos grupos compostos por quatro alunos, sendo acompanhados por um professor-tutor do início ao fim do curso.

O professor-tutor é responsável pelo grupo realizando uma espécie de atenção particular, em que o professor norteia o seu tutorando esclarecendo as mais diversas dúvidas que, porventura, surjam durante sua trajetória pelo curso como, por exemplo, nas atividades curriculares, extra-curriculares e até mesmo pessoais de cada um dos alunos. E, muitas vezes, acaba orientando, até mesmo, na escolha da especialidade médica em que o aluno quer trabalhar. Essas orientações ocorrem uma ou duas vezes por semana, de acordo com o entendimento prestado a cada turma. A implicação positiva desse acompanhamento é o bom nível acadêmicos dos formados que, a rigor, se destacam como profissionais éticos e competentes. Para uma melhor visualização do que vem a ser esse atendimento especial ao aluno, relatamos a experiência de um dos médicos-professores, que dá seu depoimento sobre o Acompanhamento Tutorial:

Apolo

[...] é mais da formação pedagógica e humanística dos alunos, então gente fala sobre a ética médica, sobre relacionamento médico-paciente, sobre relacionamento professor-aluno, e orienta os professores sobre vocação, orientação vocacional dentro da área de medicina, sobre as dificuldades dentro do curso de medicina, que muitos alunos sofrem estresse, pressões, o curso é muito cheio de dificuldades e vamos procurando orientar aquele programa de acordo com o nível do aluno dentro do curso, com o bloco que ele faz, no início a gente fala sobre contato inicial com o cadáver, sobre as dificuldades iniciais do currículo, depois a gente vai falando sobre o

contato com o paciente, a prática supervisionada, até chegar no internato que você vai orientar o exercício ilegal da medicina por internos, por exemplo, os plantões que são dados sem supervisões que não pode, orientar a parte de ética profissional, então essa é uma outra disciplina interessante, de carga horária pequena também, trinta horas , e com uma turma com menos alunos, cinco alunos mas que dá um contato mais humanístico [...].

1.3 Os interlocutores da pesquisa

Para determinar os interlocutores da pesquisa, inicialmente, optamos por visualizar o corpo docente da FACIME, particularmente os professores do curso de medicina e, a partir desse exercício, chegar ao grupo de interlocutores.

O curso de Medicina, cenário principal do estudo, no momento totaliza 66 docentes efetivos (60,55%) e 43 professores substitutos (39,44%). Vale ressaltar que estes professores atuam no ciclo básico e no ciclo profissionalizante, visto que nos internatos somente os médicos-professores podem lecionar, neste caso todos do quadro das instituições conveniadas (hospitais, clínicas escolas) são chamados de preceptores.

Quanto à formação dos professores, 89 são médicos, o que em termos percentuais representam 81,65%, representando, em termos docentes, a maior concentração, e os 20 restantes são odontólogos, médicos veterinários, farmacêutico-bioquímicos, nutricionistas, educadores físicos, biólogos e pedagogos, o que representa em termos percentuais 18,35%, como expressa o Gráfico 01.

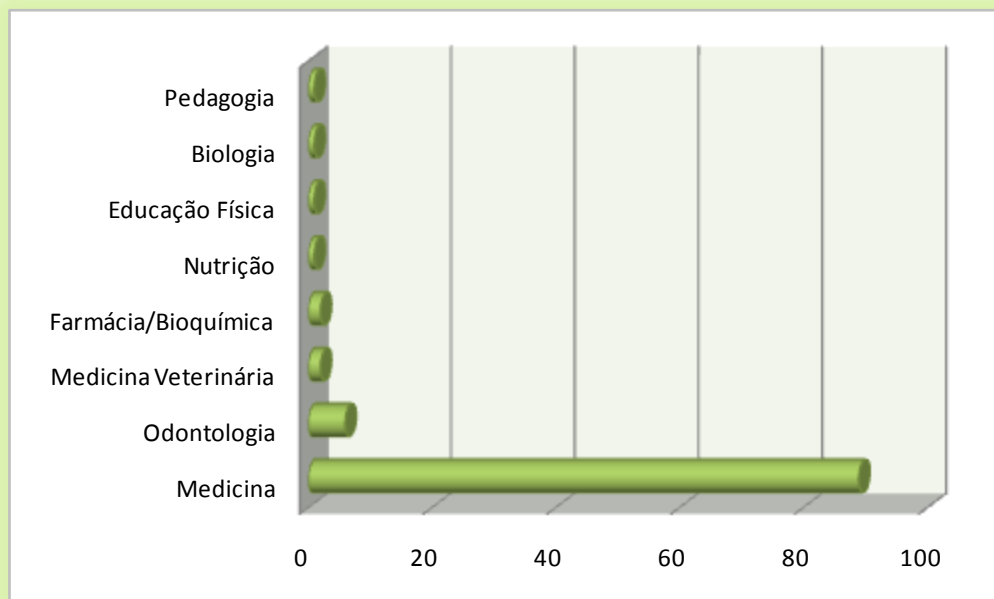


Gráfico 01 - Professores do Curso de Medicina da FACIME por Área de Formação.

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

Em relação à titulação, do total de 89 médicos-professores, 50 possuem Pós-graduação *Lato Sensu* (56%), e 39 médicos-professores possuem Pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo 24 (27%) mestres e 15 (17%) doutores, conforme expressa o Gráfico 02.

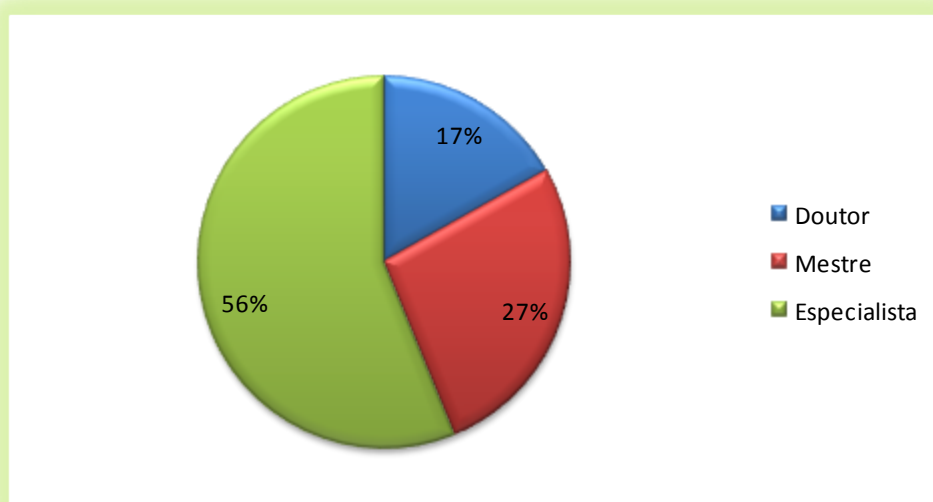


Gráfico 02 – Titulação dos Médicos-professores do Curso de Medicina da FACIME

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

Quanto ao vínculo empregatício, outro ponto utilizado como pré-requisito para escolha dos interlocutores dessa pesquisa, 61(68,54%) são professores efetivos e 28(31,46%) são substitutos.

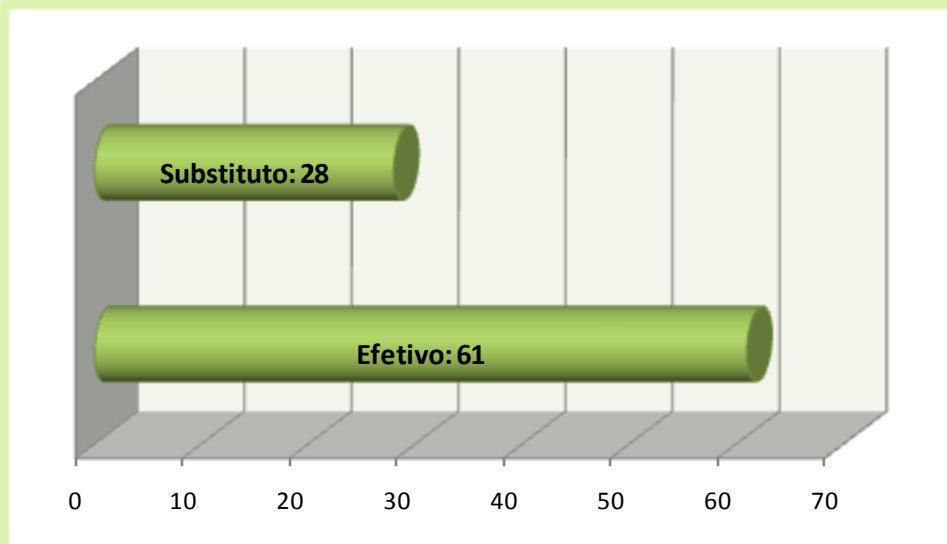


Gráfico 03 – Vínculo empregatício dos médicos-professores.
Fonte: Dados da pesquisa empírica.

Diante dos dados revelados por estes gráficos que serviram de base para que, com mais segurança, optássemos pelo grupo de médicos-professores que se tornariam interlocutores do presente estudo, tendo em vista conceber alguns critérios que consideramos importantes para assegurar mais representatividade à pesquisa. Desse modo, estabelecemos que para ser sujeito de estudo, o professor-interlocutor deve ter, no mínimo 03 anos de exercício na docência superior, assim como ser professor efetivo da IES cenário do estudo e, como é de praxe, aceitar participar da pesquisa.

Com a finalidade de caracterizar os professores parceiros da pesquisa e conhecer as peculiaridades de cada um, de modo a permitir um maior entendimento de suas narrativas traçamos um breve relato das principais características dos quatro médicos-professores definidos como sujeitos do estudo. Para denominá-los escolhemos personagens do Juramento de Hipócrates, como: Hipócrates (Considerado o Médico mais importante da Antigüidade e o "Pai da Medicina"), Apolo (o Deus da medicina na época clássica), Asclépio (o Deus da medicina na época clássica, Deus da arte de curar), Panacéa (versada em conhecimentos sobre todos os remédios da terra, capaz de curar qualquer doença humana (a palavra

panacéia é utilizada hoje em dia para significar “o que cura tudo”). De certa forma, ao optarmos por esta fictícia denominação, o fazemos como uma espécie de homenagem a Hipócrates, célebre médico da Grécia Antiga, nesse sentido, receberam os seguintes codinomes: Apolo, Panacéia, Hipócrates e Asclépio.

Apolo: graduado em Medicina pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestre em Ortopedia e Traumatologia Universidade de São Paulo (USP), É especialista com Residência em Mão e Microcirurgia pela Universidade de São Paulo (USP), exercendo atividade como docente no curso de medicina há 09 anos com carga horária de 40 horas semanais e participa da Comissão de Reforma Pedagógica do Currículo de Ensino da Universidade Estadual do Piauí.

Panacéia: graduada em Medicina pela Universidade de Pernambuco (UFPE), Mestre em Imunologia pela Universidade de Brasília (UnB). É especialista com Residência em Pediatria e Imunologia e Alergologia pela Universidade de São Paulo (USP), e em Imunodeficiência pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Tem experiência docente de 04 anos no ensino superior. Cumpre regime de 40 horas semanais na FACIME e realiza suas atividades no âmbito da medicina em consultório privado. Dos entrevistados é a que exerce a atividade docente no curso de medicina há menos tempo.

Hipócrates: graduado em Medicina pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestre em Clínica Médica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É especialista com Residência em Clínica Médica e Reumatologia pela Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência docente de mais de 30 anos, contando 09 no ensino superior. Cumpre regime de 40 horas semanais na FACIME e é membro da Comissão de Reforma Pedagógica do Currículo de Ensino da Universidade Estadual do Piauí. Realiza suas atividades no âmbito da medicina em consultório privado.

Asclépio: graduado em Medicina pela Universidade Faculdade de Ciências Médicas de Pernambuco (UPE), Pós-Doutor em Microscopia Eletrônica pela Faculdade de Medicina de Kochi-Japão, Doutor em Patologia Humana pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP-SP), Mestre em Patologia Humana

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem experiência docente de 36 anos no ensino superior. Cumpre regime de dedicação exclusiva e não exerce atividade profissional médica, ou seja, envolve-se somente com o ofício docente.

1.4 A produção dos dados e seus instrumentais

No que se refere à coleta de dados numa pesquisa, Chizzotti (2006, p. 51) destaca que essa etapa “[...] pressupõe a organização criteriosa da técnica e a confecção de instrumentos adequados de registro e leitura dos dados colhidos em campo”. Para a realização da coleta dos dados, utilizamos instrumentos como a análise documental, as entrevistas e as narrativas autobiográficas. Triviños (1987, p. 159) refere “[...] que qualquer técnica (entrevista, questionário, etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. E, naturalmente a análise de conteúdo não foge a este enunciado geral”.

Num primeiro momento, foi realizado contato com a coordenação do curso de Medicina da UESPI para explicação e enquadramento da pesquisa e apresentação do instrumento a ser utilizado. Nesse contato com a coordenação, observamos uma boa receptividade e a colaboração de todos que integram a coordenação do curso em questão.

Esta fase da pesquisa dividiu-se em três etapas. A primeira etapa teve início com o emprego da consulta documental, que é uma técnica importante na pesquisa qualitativa na obtenção de informações imprescindíveis, na realização do presente estudo teve a intenção de caracterizar o universo e os sujeitos da pesquisa.

Dessa maneira, para demandar essa etapa, procuramos a coordenação do curso de Medicina para que nos auxiliasse nessa fase da pesquisa, e assim produzimos a partir dos documentos fornecidos pelo professor-coordenador acerca desse grupo de professores, visto que precisávamos traçar o perfil dos interlocutores para a etapa seguinte. Nesse sentido, para cumprir essa etapa, utilizamos dados fornecidos pela instituição visando identificar quais atendiam às características exigidas para a composição da amostra: o médico-professor deveria ser do quadro

efetivo da instituição, possuir especialização, mestrado ou doutorado e ter, no mínimo, três anos de docência em ensino superior.

Traçado o perfil dos médicos-professores, convidamos os interlocutores, que se aplicavam às exigências referidas, para a realização das entrevistas. As sessões foram acontecendo, as entrevistas foram se efetivando numa situação de trocas intersubjetivas, como refere Gatti (2004), de modo que os demais passos dependem da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência dessas informações.

De acordo com Minayo (2006), na pesquisa qualitativa, a entrevista caracteriza-se como um instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos interlocutores envolvidos no processo, que tanto podem ser objetivos quanto subjetivos. Assim, a entrevista proposta, objetivou detectar pontos que evidenciassem as necessidades formativas no campo dos conhecimentos didático-pedagógicos do médico-professor da FACIME, com o intuito de reunir subsídios a respeito da percepção desses docentes quanto aos elementos necessários ao desenvolvimento da sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, acerca de sua profissionalidade docente.

Desse modo, a entrevista constitui o procedimento mais utilizado em pesquisas de campo, e tem sido, de modo geral, uma das principais técnicas de trabalho empregada na maioria das pesquisas em ciências sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nessa perspectiva, optamos pela entrevista semi-estruturada porque “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Lakatos e Marconi (1993, p. 195-196) consideram a entrevista como:

“[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”.

Nessa perspectiva, a entrevista face a face reflete uma situação interativa, humana, na qual estão em jogo percepções do outro e de si mesmo, sentimentos e interpretações para tanto para o entrevistador como para o entrevistado. Dessa

forma, quem entrevista tem informações e almeja conseguir outras, e o entrevistado organiza suas respostas para aquela situação. Comporta, nessa ótica, acrescentar que as entrevistas foram gravadas, transcritas, textualizadas e devolvidas aos colaboradores para que apreciassem o seu conteúdo e, em consequência, dessem seu aval.

Na verdade, nossa pretensão ao empregar a entrevista foi nos abastecer de um maior aporte de dados que trouxessem as informações relacionadas ao nosso objeto de estudo, visto que a entrevista é uma fonte de informações que fornece dados primários e secundários, podendo ser elaborada de diferentes e variadas formas, tais como a, a entrevista aberta, a entrevista não diretiva, a entrevista centrada, entrevista semi-estruturada, a entrevista reflexiva. No presente estudo, considerando que tanto o objeto a ser investigado como os objetivos da investigação estão determinados, utilizamos para a coleta de dados a tipologia entrevista reflexiva, como instrumento para demandar a segunda etapa de produção de dados.

Assim, como enunciado, a segunda etapa da coleta de dados configurou-se pela realização de uma entrevista, por nós denominadas de entrevista reflexiva, partindo de uma adaptação do modelo empregado na área de educação e psicologia, segundo Szymanski, Almeida e Brandini (2004). Exemplificam essas autoras que, conforme seja o grau de interação vivenciado entre um e outro (entrevistador e entrevistado), a entrevista representará:

[...] um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. (2004, p. 14).

Como, em geral, é costume e, também recomendadas, as entrevistas foram realizadas com base em um roteiro-orientador (Apêndice C, p. 140) e, quando necessário, com inserções de questões circunstanciais, de modo a evocar lembranças de práticas docentes, de momentos significativos da cotidianidade acadêmica e relacionados à construção da cultura profissional docente. Esse traçado autobiográfico por meio das narrativas consubstancia-se em dados

rememorados da trajetória de formação dos professores interlocutores, em informações advindas de saberes adquiridos e produzidos na prática pedagógica, assim como a partir de outros estudos desenvolvidos, por eles mencionados

Quanto à terceira etapa, esta consistiu na obtenção das narrativas autobiográficas, perspectivando, apreender o cotidiano dos interlocutores, ou o traçado de sua história profissional docente, ou seja, no que diz respeito a sua condição de professores na docência superior.

Quanto às narrativas, Cunha (1997) ressalta que não têm a perspectiva terapêutica, visto que a recuperação histórica dos sujeitos mexe com emoções, com sentimentos, com perdas, com alegrias. Dessa forma, o trato destes dados narrativos precisa, no entanto, ser canalizado para os objetivos propostos no estudo, ou seja, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo, sobre sua trajetória docente, enfim, para melhor reconhecer-se como profissional educador.

Entendemos, portanto, que através das narrativas autobiográficas o médico-professor poderá compreender melhor suas razões de ser e de estar na profissão, além de ser um instrumento valioso para o pesquisador melhor compreender como esses professores exercitam sua prática pedagógica no ensino superior. Ao ouvirmos a história de cada um, ouvimos também a história de uma época, de uma sociedade e, assim, por meio da narrativa os interlocutores analisam sua própria história de vida, de acordo com Minayo (2006, p. 154), “[...] pode ser a melhor abordagem para se compreender o processo de socialização, a emergência de um grupo, [...] respostas situacionais a contingências cotidianas”. Ao narrarem suas histórias de vida esses professores podem recuperar boas e más recordações de fatos relacionados a sua vida escolar, impressões sobre professores que marcaram suas trajetórias de estudantes, e que pelos valores, padrões de comportamento, de posturas éticas ou não, serviram de base para edificar seus saberes, mediadores de sua prática pedagógica na docência superior.

A narrativa autobiográfica, também referida como narrativa de formação, por Souza (2006, p. 26), nesta acepção é compreendida

“[...] como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação. Também porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação.”

Na verdade, a compreensão que aflora é que o método pelo qual optamos desenvolver esse estudo permitiu-nos empreender um resgate histórico-narrativo das concepções/compreensões dos professores sobre seus saberes, suas experiências do cotidiano da sala de aula, seus valores culturais, ou seja, um aporte de informações que favoreceram elaborar uma reconstituição da trajetória do seu desenvolvimento profissional docente.

1.5 Análise dos dados

A imersão no campo de pesquisa e o contato com os sujeitos, médicos-professores do curso de Medicina da UESPI, em busca de dados sobre seu exercício da docência superior, possibilitou-nos a obtenção de informações relevantes que, de certa forma, favoreceram a compreensão, entre outros aspectos, o propósito central de nosso estudo, como se descreve e como ocorre o delineamento do desenvolvimento profissional docente de um grupo de professores de ensino superior.

Conforme anunciamos, com o término da coleta de informações, passamos à etapa de análise qualitativa dos dados, a qual

“[...] se apresenta como uma atividade de interpretação que consiste num desvelamento do oculto [...]. Trata-se de uma prática que auxilia o pesquisador a superar intuições e impressões precipitadas e possibilita a desocultação de significados invisíveis à primeira vista” (SZYMANSKI, ALMEIDA E BRANDINI, 2004, p. 63).

Os procedimentos adotados para uma análise dessa natureza visam à maximização da confiabilidade dos resultados alcançados no estudo, notadamente no que concerne à item compreensão. Assim, acrescentamos que os dados coletados foram analisados tendo como referência os princípios e pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2007) e Franco (2007).

Assim sendo, segundo Bardin (2007), definimos a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que emprega procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

ressaltando que este tem por finalidade “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 33-34).

A contribuição de Bardin (2007) torna-se pertinente, ainda, ao esclarecer que a análise de conteúdo permite, ainda, descrever e interpretar o sentido simbólico e polissêmico que se encontra por trás do discurso aparente. Adicionamos ao nosso olhar interpretativo as contribuições de Franco (2007) ao enfatizar a importância de se analisar o que está escrito, o que é falado, configurando-se, portanto, como ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto, seja explícito seja latente, assim, a análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos a serem seguidos. A autora reitera dizendo, ainda, que “[...] para o efetivo *caminhar neste processo*, a contextualização deve ser considerada como [...] *pano de fundo*, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados” (p. 28, grifo da autora).

O trajeto percorrido, da coleta de dados obtida por intermédio das narrativas dos professores interlocutores, à análise de dados, concretizou-se a partir das seguintes fases: a) pré-análise, que consiste na organização e sistematização das idéias; b) descrição analítica na busca de sínteses coincidentes e divergentes de idéias, além de concepções neutras; e por último, c) o tratamento dos resultados, afim de que se tornassem significativos e válidos. (BARDIN, 2007; FRANCO, 2007).

Dessa forma, organizamos o conteúdo a ser analisado em 03 (três) eixos categoriais, assim denominados: Eixo 1 - A construção da carreira docente; Eixo 2 - Prática Pedagógica no Ensino Superior; e Eixo 3 - Práticas de ensinar na interface com o desenvolvimento profissional docente, cada um com suas decorrentes subcategorias.

CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA SUPERIOR, PRÁTICA PEDAGÓGICA E SABERES: interfaces com o desenvolvimento profissional docente

CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA SUPERIOR E ASPECTOS FORMATIVOS: interfaces com o desenvolvimento profissional docente

Cada vez mais a sociedade se conscientiza de que assumir ser professor/a não é tarefa fácil, simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que, de repente, possua apenas o domínio de dado conteúdo curricular. Isso aponta para a compreensão de que está se tornando cada vez mais clara a consciência social de que ensinar é atividade complexa, difícil [...].
(LIMA, 2007, p. 1).

A docência superior, como sabemos, não recebeu no texto da LDB – 9394/96 um tratamento que se possa denominar de alargado e aprofundado, sequer foi considerado um processo formativo, ou seja, tanto o texto legal, como o tempo previsto para esta formação são por demais exíguos, como atestam Pimenta; Anastasiou e Cavallet (2003, p.272): “Na legislação educacional brasileira, a questão da formação do professor de ensino superior é tratada de forma pontual e superficial”, visto que reservou ao tema apenas o Artigo 66, delegando a tarefa aos cursos de Mestrado e Doutorado, mas não prioritariamente, fato que tem gerado atitudes banalizadoras em termos dessa formação, sendo requerido dos professores para acessarem à docência superior ter cursado, nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, disciplinas de 45 a 60 horas/aula, intituladas Metodologia do Ensino Superior, entre outras denominações.

Discutir, refletir e produzir conhecimento acerca deste fenômeno nos levou à definição desta temática que direciona a discussão teórica no presente capítulo.

É neste contexto que a proposta de estudo se situa na perspectiva de promover discussões, e, ainda, buscar respostas às questões propostas como eixo diretor do estudo em tela, as quais nos reportamos mais uma vez: Quais os conhecimentos didático-pedagógicos que o médico-professor dispõe para o exercício da sua prática docente? Que investimentos formativos foram realizados por estes profissionais com a finalidade de qualificar-se do ponto de vista de sua prática pedagógica para exercer a docência superior?

É bem verdade que não se trata de responder essas questões, mas da necessidade e da importância de se provocar a discussão sobre desenvolvimento profissional docente, de modo a articular docência superior, formação e prática pedagógica, de modo que tanto os professores desse nível de ensino, formado de profissionais do futuro, percebam e se agreguem a essa discussão, procedendo os ajustes teórico-metodológicos requeridos para este fim, qual seja, para tornar-se professor universitário e, nesse diapasão, investir em seu desenvolvimento profissional docente.

Conceitualmente, tomamos a profissionalidade docente como um processo, um movimento contínuo que vai se operando e produzindo respostas às questões que se evidenciaram na prática pedagógica do professor, na escola, na sala de aula, nos relacionamentos com os pares, enfim, com seu modo particular de ser professor e estar na profissão.

2.1 Sobre docência superior e seus contornos

A organização social dos cenários de ensino possui uma estrutura que vem sendo construída desde longa data. São grupos de conhecimentos que norteiam e fundamentam essa estruturação, entre eles destacamos o fator histórico. A partir do processo evolutivo vão se criando ciclos históricos que influenciam nas ações políticas e principalmente na educação. A cada ciclo histórico da estrutura social a educação passa a ser repensada, revista e, às vezes, redirecionada. Esta

constatação implica que a formação do educador também se modifique, a fim de que esse profissional possa se tornar apto a formar o cidadão desse novo tempo, como afirma Almeida Júnior (2000, p. 3):

[...] a educação é uma extraordinária força cultural que está em perene estado de invenção e reinvenção social. De fato, de tempos em tempos, sobretudo diante de ciclos históricos [...] a sociedade busca redefinir os pressupostos, os objetivos, os conteúdos e as metodologias da educação. E faz parte integrante dessa busca traçar o perfil do educador ideal, e, conseqüentemente, perguntar que tipo de cidadão queremos formar com esse educador.

Nessa perspectiva, acrescentamos que as primeiras discussões relativas ao ensino superior datam da década de 1930, originando a criação das principais universidades brasileiras e os primeiros cursos de pós-graduação, incentivando seu crescimento quantitativo nas décadas seguintes e impulsionando a criação de instituições ligadas à organização do campo científico e educacional, tais como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951. (ROSEMBERG, 2002). Todas essas discussões, notadamente as que se voltam para a formação de professores (inicial e continuada), segundo a autora, podem levar à melhoria da qualidade do ensino.

É consensual, pois, que o professor de ensino superior integra uma comunidade de conhecimento, depara-se com um contexto institucional não só competitivo, mas, ao mesmo tempo, altamente desafiador no que diz respeito aos novos padrões docentes requeridos pelo mercado de trabalho, que apontam, entre outras necessidades, para a necessidade de uma prática social e investigativa, de capacitação didática no interior do campo da pedagogia universitária, de modo que, o docente universitário, assume o protagonismo de sua ação político-pedagógica e, igualmente, assume os desafios docentes propostos pela contemporaneidade, em decorrência de alterações requisitadas pelas mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais, tecnológicas e mesmo humanas, sobretudo, requisitando dos docentes, muitas vezes no que concerne a sua prática pedagógica, alterações nas suas concepções frente ao trabalho de ensinar e de ser professor na academia. Nesse sentido, é que entendemos oportuno dialogar com a prática pedagógica e

com os saberes enquanto objetos de conhecimentos na condição de mecanismos auxiliares e diferenciadores na busca de aprendizagens qualitativas para o alunado.

Desse modo, a percepção que emerge é que para ensinar, ser professor, há uma exigência específica, ou seja, tanto o processo de formação, quanto a prática pedagógica do professor exigem saberes específicos, dada a singularidade que envolve o ser professor e saber ensinar, como nos diz Brito (2006). Nesse contexto, para exercer a docência de forma satisfatória, o futuro educador, durante sua formação, necessita desenvolver “as peculiaridades do conhecimento (saberes, habilidades, competências, atitudes, etc.)”, conforme afirma Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 10). É com base nesses elementos que esse profissional busca a profissionalidade da prática docente, visto que, é através dessa profissionalidade que o educador constrói sua base de saberes, desenvolve suas capacidades e habilidades e se qualifica para a prática docente. Portanto, no elenco de saberes adquiridos ao longo do processo formativo, tornam-se imprescindíveis os conhecimentos didático-pedagógicos, que se constituirão num conjunto de ações que estruturam o processo educativo, ou seja, o planejamento, a metodologia, o processo avaliativo, a intervenção e a reestruturação.

Como enfocam Tardif (2002), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier et al (1998), entre outros autores que discutem os saberes docentes, ao longo deste trabalho, a temática coloca em realce, cada um conforme o ângulo privilegiado, os aspectos peculiares a esses saberes. Tardif discute, a propósito, que os professores de profissão no campo da educação lidam com uma variedade de saberes, lembrando que não se trata de saberes necessariamente codificados e nem padronizados, a exemplo de um modelo aplicacionista baseado na racionalidade técnica, visto que todos eles agem de forma integrada na prática pedagógica do professor, no cotidiano da escola e da sala de aula, nesse sentido reforça:

De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. (TARDIF, 2002, p. 64).

Para esse autor, os professores são sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu que-fazer docente, e, nesse sentido, afirma:

O saber docente pode ser definido como um saber plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2002, p. 36-37)

Na mesma dimensão, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) compreendem os saberes dos professores na condição de plurais e amalgamados, portanto, oriundos de diferentes disciplinas, não hegemônicas entre si e, assim denominados, conforme sua descendência: a) Saberes da formação profissional; b) Saberes das disciplinas; c) Saberes curriculares; e d) Saberes da experiência, os quais, respectivamente, subentendem saberes profissionais aqueles transmitidos pelas instituições formadoras de professores (faculdades de ciências da educação ou escolas normais), ou seja, são conhecimentos que se transformam em saberes destinados à formação científica dos professores; os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas transmitidas nos cursos universitários, independente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores, emergindo de grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares apresentam-se sob a figura de programas escolares, correspondendo aos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, que os professores devem aprender a aplicar, e, os saberes experienciais, também chamados de saberes práticos, são conhecimentos específicos desenvolvidos no exercício de suas atividades e na prática de sua profissão docente (TARDIF, 2002).

Desse modo, a compreensão que emerge é que os saberes adquiridos pelos professores no dia-a-dia de sua prática docente não são descritos em teorias, são saberes práticos, através dos quais o professor reúne, em forma de concepções e representações, um conjunto de saberes denominados experienciais, que se prestam a interpretar, compreender e orientar a sua prática docente cotidiana. (TARDIF, 2002).

Mediante tais afirmações, detectamos a necessidade da realização contínua da práxis entre os saberes teóricos e os saberes experienciais. Uma vez

que é através dessa relação que o professor poderá avaliar e, conseqüentemente, reorientar a sua prática pedagógica.

Gauthier et al discutem, nessa vertente, a importância de “[...] conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (1998, p. 28).

Analisando o perfil do profissional da área da saúde, particularmente no campo da Medicina e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (Anexo C), o Artigo 3º destaca:

O Curso de Graduação em Medicina tem como perfil do formando egresso/profissional o médico, 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.

Diante do que as Diretrizes estabelecem para o Curso de Medicina, é possível perceber que os médicos que retornam professores (a exemplo de outros bacharéis) carecem adquirir um rol de habilidades que lhes garantam, com segurança, o exercício da docência. Nesse sentido, torna-se emergente a necessidade de esse profissional vivenciar uma formação especializada no contexto da docência superior, a fim de prosseguir estudando, ampliando seus conhecimentos por meio de formação continuada.

A esse respeito evocamos Giroux ao ressaltar que é necessário que os professores sejam intelectuais transformadores para que formem sujeitos críticos, atuantes e comprometidos. Na sua concepção “intelectuais transformadores” carecem construir e desenvolver um discurso pautado em uma linguagem crítica, em uma linguagem que vislumbre possibilidades:

[...] de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. [...] ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997, p. 163).

Entendemos, desse modo, que a formação pedagógica é sustentáculo, é o pilar da competência do professor uma vez que pode lhe proporcionar um saber-fazer coerente e vinculado à percepção dos rumos, objetivos e finalidades que presidem sua prática pedagógica. Uma prática pedagógica permeada pela compreensão filosófica, pelo conhecimento de uma teoria do ensino-aprendizagem, pela compreensão dos recursos e dos métodos e técnicas de ensino de modo a conduzir o educador a um projeto pedagógico compatível com os fins a que a educação se propõe a alcançar.

Na atualidade, a discussão sobre a docência no ensino superior vem ganhando nova dimensão pelas funções que lhes são requisitadas pela sociedade e pela própria discussão teórica que vem circulando entre nós, revelando que o compromisso do professor com o ensino ultrapassa as exigências meramente técnicas ou de domínio de conteúdo específico para situar a educação como elemento importante na dinâmica social. Por entender que a educação “um processo de humanização, ou seja, processo pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção” (PIMENTA, 2002, p. 97), cabe ao professor buscar os meios didático-pedagógicos para melhorar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem, para que possa conduzir sua prática educativa de forma crítica, refletindo sobre os possíveis efeitos de sua atuação profissional tanto para o aluno, como para a sociedade.

O investimento em sua formação é um dos grandes desafios propostos hoje ao professor universitário como forma de mudar o perfil da universidade, garantindo o aperfeiçoamento dos recursos humanos e conseqüentemente melhoria do ensino, da qualidade científica, para sua apropriação pela sociedade.

Contudo, não cabe somente ao professor buscar tal formação especializada. É preciso que as instituições de ensino assumam a responsabilidade de garantir aos docentes a sua inclusão nesse processo formativo. Com essa ação a própria instituição estará zelando pela qualidade de ensino por ela oferecido, transformando, portanto, o espaço de formação do novo profissional em todas as áreas, no caso deste estudo, na área da saúde.

Mas a docência superior o que é? Como se define conceptualmente o professor que atua nesse nível de ensino? Que saberes são requisitados de um professor universitário, de um professor que tem sua origem formativo-acadêmica no bacharelado?

Perrenoud et al (2001) referem que os professores devem ser formados na perspectiva de profissionais capacitados a organizarem, de forma competente, situações de aprendizagem, pelo menos é o que se espera, que deveria esperar, [...] dos professores e dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade (PERRENOUD et al, 2001, p. 11). A docência superior, portanto, reclama a presença de um professor que, além do efetivo domínio da disciplina que leciona, possa vivenciar e fundamentar-se de um processo contínuo e sistemático de formação pedagógica (GIL, 1997).

A propósito citamos Masetto (2003) ao discutir em sua obra competência pedagógica do professor universitário que só em tempos bem recentes esse professor tem de fato se conscientizado acerca do seu papel no ensino superior, ou seja, tem compreendido que afora um diploma de bacharel, ou mesmo os títulos de mestre e doutor, há um requisito indispensável que se chama competência pedagógica, que aponta, e mais que isto, “[...] exige capacitação própria e específica [...]” (MASETTO, 2003, p. 13), dado que estamos falando de um educador.

Na verdade, o debate sobre competência pedagógica e docência universitária figura no rol de atitudes e demandas requisitadas na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI de 1998, em cujo documento a UNESCO traça alguns itens definindo-os como missão de educação superior, os quais expressamos em formato sintético:

Docentes de educação superior atualmente devem estar ocupados, sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal. (MASETTO, 2003, p. 16)

Assim, em conformidade com as idéias de Masetto (2003), que consideramos oportunos, atualizados e viáveis, para o atual momento histórico por nós vivenciado, são 03 (três) as competências básicas indispensáveis ao professor de ensino superior: a) competência em determinada área de conhecimento; b) domínio da área pedagógica; c) exercício da dimensão política.

A competência cognitiva é abrangente, inclui desde a necessidade de uma base de conhecimentos e práticas profissionais a envolvimento efetivos com a

pesquisa, isto é, com a produção e difusão do conhecimento científico. Ser competente em uma área pedagógica, para bem conceber e desenvolver o processo ensino-aprendizagem, exige do professor universitário o exercício de certos domínios, tais como: “[...] processo de ensino-aprendizagem, [...] professor como conceptor e gestor do currículo, [...] compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno [...]”, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional (MASETTO, 2003, p. 27).

O exercício da dimensão política articula-se à compreensão de que ser professor, estar na sala de aula ou não, é um exercício de colaboração e de participação na construção de vida e da história de uma nação, de seu povo, razão por que Masetto (2003, p. 31) refere que o professor universitário é “[...] alguém comprometido com o seu tempo, sua civilização e sua comunidade [...]”.

Como mencionado, não há, ainda, entre nós, uma formação específica, legalmente constituída para formar um professor para exercer a docência universitária, nesse sentido, o que se espera e o que é desejável, é que todos os professores que acessam a essa condição, especialmente aqueles professores-bacharéis, a exemplo dos médicos-professores reconheçam, como discute Gil (1997, p. 13) “[...] a necessidade de conhecimentos e habilidades pedagógicas para o desempenho adequado da função docente”. É cada vez mais recorrente a discussão e a produção científica neste âmbito dando conta da necessidade de o professor universitário, a exemplo dos demais professores de outros níveis de ensino, abastecer-se, teórica e metodologicamente, de saberes e habilidades pedagógicas referentes ao ensinar e ao ser professor de profissão. (GIL, 1997; GAUTHIER et al, 1998; MASETTO, 2003; entre outros).

É consensual, pois, a necessidade de inserir os professores em uma constante reflexão crítica acerca dos saberes, das competências, das habilidades, necessárias à prática pedagógica universitária, na perspectiva de ensinar e aprender num contexto globalizado e, por isso mesmo, em constantes mudanças. Na verdade é como referem Cortelleti, Ribeiro e Stedile (2002, p. 15):

A busca de uma prática pedagógica competente, de um ensino de melhor qualidade, de novas alternativas para a docência no ensino universitário, de caminhos que levem à construção e à produção de conhecimentos que ultrapassem a arrogância do conhecimento cristalizados e à efetivação de experiências que busquem a criação de novas formas de ensino e pesquisa, são desafios que a exigência da modernidade está requerendo.

Os saberes de um modo geral, e o saber pedagógico do professor de ensino superior, têm o processo formativo, assim como a prática pedagógica, seu ponto de orientação e sustentação para a construção dos saberes dos professores. Esses saberes, conforme discutidos por Tardif (2000), decorrem de uma epistemologia da prática docente profissional, fenômeno que se corrobora nas idéias de Nóvoa, ao dizer que a formação continuada dos professores necessita articular-se à reflexão “[...] valorizando os saberes que os professores são portadores” (1991, p. 30).

2.2 Prática pedagógica e sua complexidade

O ofício de professor, notadamente nos tempos atuais, apresenta especificidades que o diferenciam das demais profissões: necessita ser portador de um conhecimento acadêmico especializado, precisa ter autonomia profissional para, sobretudo, saber tomar decisões em circunstâncias, nem sempre, as mais favoráveis. Implica compreender que entre outras demandas requisitadas, principalmente, do professor que atua na docência superior, que ele (o professor) necessita de adequações metodológicas a fim de exercitar o seu que-fazer docente, em sala de aula, assumindo sua condição de protagonista, cuja função prioritária, entre outras, não menos importante, é produzir e ressignificar saberes docentes, articular as diversas teorias e práticas de modo que essa articulação favoreça o diálogo entre ambas, de modo que, como refere Morés (2007, p. 114) possa “[...] fortalecer habilidades e competências, o saber-fazer e o saber-ser do professor como pessoa e profissional”. Dessa forma, temos uma visão de ensino em que o conhecimento está em construção, remetendo à questão da aprendizagem, inclusive da aprendizagem da relação, da convivência, da cultura contextual.

Na verdade, é como discutem Nadal e Papi, ao fazerem a seguinte afirmação:

A construção dessa prática, por meio da qual se permite à escola cumprir seu papel na formação humana e disseminar conhecimentos, pressupõe que um de seus protagonistas seja cuidadosamente considerado – o professor, o profissional responsável pela função principal da escola, a função de ensinar. (NADAL; PAPI, 2007, p. 18).

Dessa maneira, emerge a compreensão de que o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos finalizados, para tornar-se o facilitador/mediador da aprendizagem de seus alunos. Deixa de aplicar planos de aula e programas elaborados por especialistas, para tomar-se co-autor do processo educacional. Ocorre, na verdade, que o professor universitário ao ingressar na carreira docente se depara com disciplinas estabelecidas, com ementas prontas para serem executadas, aliado ao necessário trabalho de ter que planejar suas atividades, muitas vezes de forma individual e solitária. Assim, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), “[...] é nesta condição, individual e solitária, que devem se responsabilizar pela docência exercida”. É significativo o número de docentes que possuem diversas experiências no seu campo de atuação profissional, significativas no que tange a sua área específica. Porém, para o exercício do magistério superior, nota-se a escassez e até inexistência de domínio no que se refere aos conteúdos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Reportando-nos à questão para a complexidade que envolve o trabalho docente é importante realçar sobre a formação acadêmica exigida para docência no ensino superior tem sido limitada ao conhecimento aprofundado do conteúdo. Pouco, muito pouco, tem sido exigido em termos pedagógicos. A Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96, no seu Título IV, Art. 66º (ANEXO A), assegura que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Porém, os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, razão por que, em geral, o professor vai se tornando responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer determinado conteúdo em profundidade ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Nesse contexto, Behrens (2006) ressalta que as universidades precisam superar o paradigma conservador, que caracteriza a uma prática pedagógica como atividade que se prende à transmissão e à repetição, com razão por que aponta o paradigma da complexidade, que tem como foco o pensamento complexo e a visão de totalidade. Ou seja, esse novo paradigma compreende a educação numa dimensão holística em que a aprendizagem deve focar a formação com postura sociocrítica, acreditando que a principal função da educação seja o movimento de proposição da aprendizagem pela vida e que o aluno deve ser visto como uma pessoa, na sua globalidade, constituída de corpo, mente, emoções e espírito e pressupõe uma relação dialética entre teoria e prática. Essa compreensão atual de educação focaliza a necessidade de os professores tomarem consciência de seus processos formativos, exercitando a reflexão sobre eles e, ao mesmo tempo, cientificando-se de que este é um dos caminhos de “aprenderem” a docência.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o considerável aumento da quantidade de instituições de ensino superior no Brasil tem, ao mesmo tempo, acarretado um aumento no quadro de docentes em atuação, nos últimos anos. Dessa forma, consideram que nem sempre os resultados alcançados com a expansão da educação superior são positivos, uma vez que muitos profissionais que ingressam na docência neste nível de ensino não detêm, ainda, a formação necessária para desenvolver as atividades no magistério superior. Para uma compreensão mais aprofundada dessa realidade, pesquisas têm abordado o processo de ensino com enfoque na ação pedagógica e no desenvolvimento do trabalho docente no contexto sala de aula. Aponta-se desse modo, para a necessidade de se redimensionar o campo da investigação educativa, direcionando o olhar para o professor e seu novo e desafiante papel na docência superior.

Nóvoa (1995, p. 15) destaca que, durante muito tempo, “[...] se considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino para além dos professores, reduzindo-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica”. É bem verdade que compete ao professor o papel central no processo de ensino e aprendizagem, nessa perspectiva deve mobilizar e produzir saberes no exercício profissional. Para tanto, esse profissional deve ter a capacidade de adequar-se metodologicamente, enxergando o ensino como um processo de construção. Reconhecendo que cada um carrega conhecimentos advindos de suas experiências

de vida, da formação inicial e da experiência profissional, essa bagagem se reflete de forma significativa no seu fazer pedagógico.

Assim sendo, há uma tentativa de compreender como se materializa o processo educacional para a docência do ensino superior, como se realiza profissionalmente no cotidiano a partir do trabalho docente em interação com os alunos e com os outros professores. Os autores desse processo são docentes considerados profissionais que detêm saberes específicos inerentes a sua prática, portanto, uma prática pedagógica demarcada pela didática cotidiana do professor na efetivação do seu ensino (CUNHA, 1998).

De acordo com esse entendimento, há necessidade de reconhecermos a importância dos saberes advindos das experiências para entender a profissionalidade dos docentes. Mas a experiência isolada é insuficiente para a aquisição de uma prática pedagógica satisfatória consistente e reflexiva. Esta comprovação tem favorecido iniciativas que valorizam a formação contínua dos docentes através de cursos, seminários, palestras e similares. Por outro lado, tais iniciativas, não constituem regra geral, uma vez que ainda predomina a postura de que a atuação no magistério superior não requer do profissional uma formação pedagógica.

De modo que é recomendável ao docente discutir com os demais professores as características essenciais do profissional que se pretende formar naquele curso, quais os princípios de aprendizagem que serão mediadores nas diferentes atividades de formação e a partir de quais elementos ele pode tornar essa atividade mais significativa, pois somente agindo dessa forma ele será capaz de conduzir a aprendizagem dos alunos em direção aos objetivos e metas propostas para esse fim.

Como reforço a essa discussão, retomamos as considerações de Tardif ao afirmar que o saber do professor advém tanto do seu processo profissional quanto do conjunto de saberes: disciplinares, curriculares e experienciais. Nesse sentido, dadas suas nuances variadas, caracteriza-se como um constructo que o define como um saber plural, polissêmico, amalgamado, heterogêneo e provisório. Logo, para Tardif (2002) emergem a definição de que os saberes docentes abrangem os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que é freqüentemente chamado de saber, saber-fazer, saber-ser.

De acordo com Contreras (2002, p. 119), no que concerne aos saberes da docência, afirma que “o professor como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”. Assim, o autor em referência, refere à idéia do professor-pesquisador ligada à necessidade de os professores pesquisarem e experimentarem sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos, na consolidação do fenômeno a ser executado, em imprimir uma constante reflexão. Diante desse entendimento, o educador necessita incorporar como forma de qualificação, uma formação continuada baseada num processo de auto-avaliação de sua prática pedagógica.

A relevância da auto-avaliação no exercício da prática docente auxilia o educador a validar e ampliar seus saberes teóricos, tendo em vista que estes se somam aos conhecimentos adquiridos por meio da experiência docente. Para referendar esse entendimento, apoiamo-nos em Tardif (2002, p.38-39) ao dizer que “[...] os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. Esses saberes, em geral, não são descritos em teorias, mas são saberes práticos, que conduzem o professor a sistematizar um conjunto de representações que os auxiliam na interpretação, na compreensão e na orientação de sua profissão e de sua prática cotidiana em todas as dimensões peculiares a esse mister.

Mediante tais afirmações, detectamos a necessidade da realização contínua da práxis entre os saberes teóricos e os saberes experienciais. Uma vez que é através dessa relação que o professor poderá avaliar e conseqüentemente reorientar a sua prática pedagógica, enquanto “[...] espaço de apropriação de uma diferenciada competência profissional que se apóia em conhecimentos construídos processualmente”, como referem Pimenta e Anastasiou (2002, p. 27-28).

Giroux ressalta que é necessário que os professores sejam intelectuais transformadores para que formem sujeitos críticos, atuantes e compromissados. E afirma que os “intelectuais transformadores” precisam:

Desenvolver um discurso que uma a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. [...] ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos

estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997, p. 163).

Concluimos, desse modo, para a compreensão de que a formação pedagógica é o pilar da competência do professor uma vez que pode lhe proporcionar um saber-fazer coerente e vinculado à percepção dos rumos, objetivos e finalidades que presidem a prática pedagógica. Pois, uma prática pedagógica desprovida de uma compreensão filosófica, seja pelo desconhecimento de uma teoria de ensino-aprendizagem, seja pela falta de compreensão dos recursos ou dos métodos e técnicas de ensino pode levar o educador a um projeto pedagógico desvirtuado dos fins a que a educação se propõe a alcançar. Assim, a docência no ensino superior ganha nova dimensão pelas funções que lhes são requisitadas pela sociedade, revelando que o compromisso do professor com o ensino ultrapassa as exigências meramente técnicas ou de domínio de conteúdo específico para situar a educação como elemento importante na dinâmica social.

Pimenta e Anastasiou (2002) asseguram, ainda, que em países mais avançados é crescente a preocupação com a formação do docente universitário no que se refere ao seu desenvolvimento profissional. O fator explicativo para tal preocupação dá-se em função do aumento quantitativo de instituições superiores. Este crescimento vertiginoso no número de professores universitários, correlativamente, representa o ingresso na docência superior de profissionais com profundas lacunas no que se refere à formação pedagógica. Igualmente agravante é o fator que aponta para as exigências direcionadas a este profissional, seja na elaboração de projetos, publicação, produção científica, atividades administrativas entre outras ações que, em geral, sobrecarregam o docente.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos separa-os de qualquer discussão sobre a questão pedagógica, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar. Considerando as diferenças entre os constituintes das atividades de pesquisar e ensinar, as autoras concluem que ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico. Isso porque os docentes, quando participam de

programas de pós-graduação, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias para o desenvolvimento do ensino e para o seu próprio desenvolvimento profissional.

A reflexão proporcionada na elaboração deste capítulo evidencia, entre outras constatações, objeto desta discussão, que ainda falta um significativo número de professores de ensino superior uma formação pedagógica que lhe dê subsídios consistentes para atuar na docência nesse nível de ensino. Dessa maneira, faz-se necessário repensar a condição atual do magistério superior para pensar a formação de professores. Cabe, portanto, ao professor buscar os meios pedagógicos para melhorar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem, para que possa conduzir sua prática pedagógica de forma crítica, refletindo sobre os possíveis efeitos de sua atuação profissional tanto para o aluno, como para a sociedade, partindo da seguinte convicção:

[...] a compreensão que emerge é de que a formação de professores, progressivamente, tem-se configurado como âmbito imprescindível para o desenvolvimento e melhoria dos sistemas educativos. A cada dia tornam-se mais visíveis os esforços, sejam de ordem nacional ou internacional, na perspectiva de ressignificação do sentido e da prática relativos à formação de professores, atentando, sobremaneira, para questões relativas à formação inicial e à formação continuada. (LIMA, 2007, p. 1).

A formação de professores é um dos grandes desafios da educação na era pós-moderna, em especial do professor universitário, como forma de mudar o perfil da universidade, garantindo o aperfeiçoamento dos recursos humanos e, conseqüentemente, a melhoria do ensino, da qualidade científica, para sua apropriação pela sociedade.

Diante de compreensão da importância da prática reflexiva na formação do professor, no sentido da relação entre teoria e prática, Freire (1996, p. 39) argumenta que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo”. Pressupõe, pois, que, quanto melhor se faça esta operação mais inteligência e relevância ganha a prática em análise, revertendo-se em maior

comunicabilidade em torno da superação da ingenuidade científica, tendo em vista a observância do seu rigor.

Contudo, não cabe somente ao professor buscar tal formação especializada. É preciso que as instituições de ensino assumam a responsabilidade de garantir aos docentes a sua inclusão nesse processo formativo. Com essa ação a própria instituição estará zelando pela qualidade de ensino por ela oferecido, transformando, portanto, o espaço de formação do novo profissional, inclusive dos que estão atuando na educação superior.

2.3 Sobre saberes docentes e sua diversidade

O presente estudo tem como foco os meandros da docência superior de um grupo de médicos-professores junto aos quais estamos investigando acerca das dimensões pedagógicas desses professores, bem como os desafios que envolvem o processo de construção do seu desenvolvimento profissional docente.

Partindo desse princípio, buscamos desenvolver um trabalho que leve a uma melhor reflexão, a um conhecimento mais ordenado sobre os saberes docentes, evocando estudos e pesquisas na área, com enfoque no objeto desse estudo, debatendo acerca da prática pedagógica docente do professor no contexto da educação superior, em particular, do curso de Medicina.

Dessa maneira, nesse tópico discutimos a respeito dos saberes docentes, a fim de conscientizar a necessidade de se construir uma nova pedagogia para a área do ensino de Medicina que desperte a atenção e a consciência para um universo de possibilidades em torno da formação médica. Os professores, que estão no exercício docente, necessitam de uma compreensão aprofundada e clara sobre os saberes pedagógico-docentes, os quais têm sido considerados como estratégicos, porém desvalorizados na prática social (TARDIF, 2002). A desvalorização desses saberes vem ocorrendo pelo fato de que a função do ensino é visualizada como uma atividade auxiliar a carreira médica, pelo indicativo que algumas pesquisas nesta área vêm apontando.

Diante disso, observamos no momento atual a criação de um grande número de cursos médicos, sem que os atores da ação tenham, de fato, aprendido a

ensinar, a ter consciência do que é ser um professor, produzindo assim, desempenhos muito aquém dos sujeitos da aprendizagem em relação às suas potencialidades. Assim sendo, é pertinente perguntar: isso seria explicado pela falta dos saberes específicos do professor ou pela falta da articulação com os saberes pedagógicos?

Em torno dessa questão Tardif (2002) discute o caráter específico dos saberes profissionais do professor, afirmando não acreditar “que qualquer pessoa possa entrar numa sala de aula e considerar-se, de repente, professor” (p. 219). O saber ensinar na ação supõe uma série de habilidades e conhecimentos e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas para as quais o professor deve ser capaz de assimilar (tradição pedagógica, normas, regras, valores, experiência vivida, saberes cotidianos partilhados com os alunos, capacidade de argumentar e discutir com os alunos, capacidade de gerir o processo de ensino-aprendizagem de modo a atingir as suas finalidades, etc.), elementos a partir dos quais o professor utiliza para fazer julgamentos e orientar a sua atividade docente.

Sob este aspecto, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) nos apontam que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Dessa forma, os autores afirmam que para dar conta dos objetivos traçados, os professores utilizam freqüentemente: *os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência*. Desse modo, essa mescla de saberes, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) estabelece, provavelmente, o que é indispensável saber para ensinar. E, ainda, dão uma conotação especial aos saberes da experiência destacando dois níveis: os saberes da experiências dos alunos – futuros professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano. Por outro lado, enfatiza que há necessidade de se começar a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada) e de se reinventar os saberes pedagógicos, a partir da prática social de ensinar, para superar esta tradicional fragmentação dos saberes da docência categorizados.

Segundo Gauthier et al. (1998), é exatamente esse repertório de conhecimentos peculiar à atividade docente que a distingue das outras profissões. A determinação da natureza desse repertório de conhecimentos se dá pelo estudo da

atividade docente, isto é, pelas ações desenvolvidas pelo professor em situação de ensino, as quais exigem a mobilização e utilização de saberes específicos.

O autor complementa que “a identificação e a validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino contribuiria, com certeza, para definir o *status* profissional dos professores” (p. 77). É, portanto, pela atividade docente na sala de aula que se parte para identificar o que distingue a atividade pedagógica das outras ocupações e o saber dos professores do saber de outros cidadãos.

Gauthier et al. (1998) analisam pesquisas norte-americanas que buscam identificar e/ou definir um repertório de conhecimentos dos docentes. Os autores afirmam ter como objetivo “[...] tentar revelar esse tipo de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor: o saber da ação pedagógica” (p. 35). O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores e é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.

Durante o exercício da atividade docente o professor mobiliza uma sucessão de saberes para concretizar as suas diversas tarefas no interior das universidades. O estudo desses saberes profissionais tem sido feito no mais vasto contexto da história do professor, assim como define Tardif (2002, p. 11) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros pares.

Nessa perspectiva, o autor se fundamenta em alguns fios condutores, tais como: *saber e trabalho* (relacionado à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho), *saber plural* (oriundo de diversas fontes, como os saberes profissionais, disciplinares, curriculares, experienciais), *saber temporal* (adquirido no contexto histórico de vida e de uma carreira profissional), *saber interativo* (dimensão interativa do trabalho do professor: trabalham-se os seres humanos e com os seres humanos) e *saber e formação* (busca novo equilíbrio entre os saberes produzidos pelas universidades e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas).

Identifica os saberes dos professores como sendo constituídos por *saberes da formação profissional* (transmitidos pelas instituições de formação de professores e relativos às ciências da educação e às concepções pedagógicas e ideológicas sobre a prática educativa), *saberes disciplinares* (correspondem aos

diversos campos do conhecimento, integrados na universidade sob forma de disciplina, difundidos e selecionados pela instituição universitária), *saberes curriculares* (apresentam-se sob a forma de programas escolares a serem ensinados, resultados de um processo de seleção cultural ou de transposição didática), *saberes experienciais* (saberes constituídos no exercício da prática cotidiana, desenvolvidos e fundados no exercício da profissão e no conhecimento).

Os professores definem a sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. Isso quer dizer também que, ao longo de sua carreira, os professores constroem saberes. Tardif (2002, p. 33) identifica as relações que os docentes mantêm com eles, demonstrado na figura abaixo:



Figura 3: Relação entre os saberes e os docentes.
Fonte: Tardif, 2002.

Nessa perspectiva, Pimenta (1999) ao tratar da formação dos professores, faz referência à questão da construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos saberes da docência é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sob este aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (fazendo referência aos da formação específica: matemática, história, artes, etc.) e, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ensinar.

Gauthier et al (1998) revelam a existência de seis categorias de 'saberes dos professores': os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. Esses saberes necessários ao ensino, formariam uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteceria para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Os saberes indispensáveis ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores "em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares" (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

Desse modo, os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (saberes *das* disciplinas e saberes da formação profissional) serão reformulados, reconstruídos no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e dos saberes da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional. A esse respeito, reproduzimos a figura a seguir que mostra a categorização disposta pelos autores supracitados.

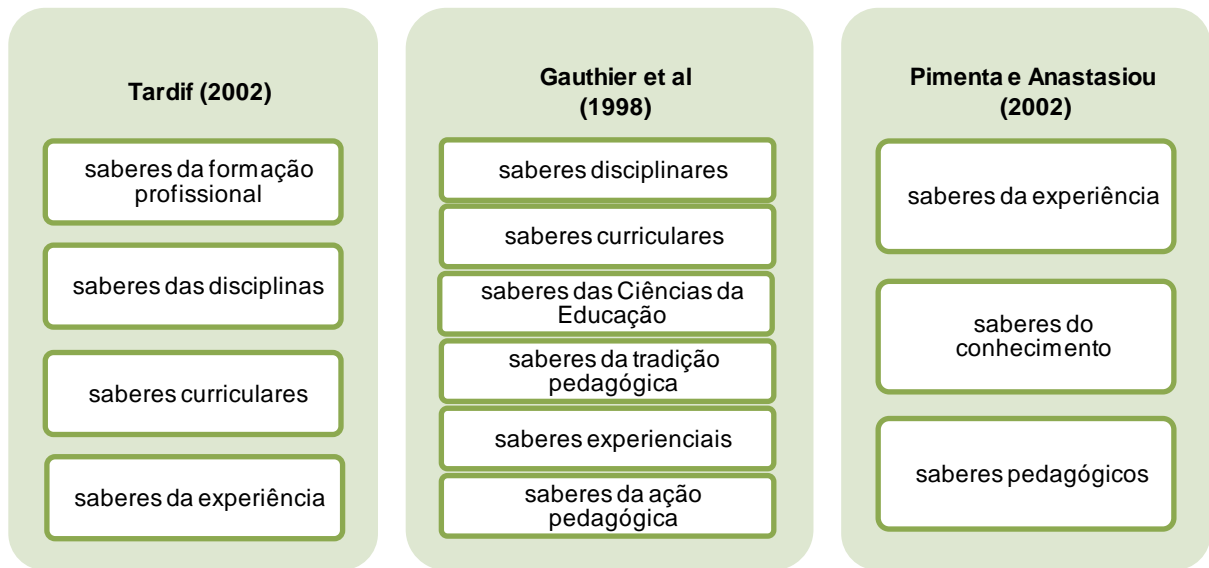


Figura 4: Categorização de saberes.

Fonte: Tardif (1991); Gauthier et al (1998); Pimenta; Anastasiou (2002).

Entre os saberes e suas conseqüentes tipologias que acabamos de expor, os saberes da experiência, ou como os médicos-professores titulam saberes da prática, é um dos saberes mais apontados pelos autores como sendo mister ao ensino. Esses conhecimentos surgem a partir da experiência, seja individual seja coletiva, e por ela são validados. A esses saberes Tardif (2002) chama de saberes experienciais ou práticos, sendo eles elementos constitutivos da prática docente.

Tardif (2002) chama de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessário no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles formam, por assim dizer, a cultura docente em ação. Trata-se de saberes que são desenvolvidos pelos próprios professores em sua atuação prática e profissional.

Enquanto para Gauthier et al (1998) os saberes da experiência são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) esses saberes formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores orientam sua profissão. Acerca desse aspecto, Pimenta (1999) diz que se referem aos saberes produzidos pelos

professores no trabalho cotidiano, como também aos saberes que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

A consensualidade parece dizer, no entanto, que, o que caracteriza o saber da experiência ou 'saber prático' é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado. É nesta perspectiva, pois que Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) afirmam:

para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira.

Implica dizer e, sobretudo, compreender a importância de conhecermos esses saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles fornecem pistas aos professores de como melhor poderão produzir o contexto de seu trabalho pedagógico.

2.4 Sobre desenvolvimento profissional docente

A categoria teórica denominada desenvolvimento profissional caracteriza-se como um termo, dentro das discussões sobre formação de professores, que encerra um forte teor polissêmico, haja vista exprimir compreensões variadas, como crescimento profissional, profissionalização, exercício docente e seus circunstanciais, só para citar alguns e, principalmente, para anunciar que nesta seção do estudo desenvolvimento profissional a que nos reportamos representa uma significativa categoria dos processos formativos (inicial e continuado) dos professores.

Desse modo, nos pautamos em autores como Sacristán (1991); Gauthier et al (1998); Lima (2006); Masetto (2003; 2001); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) e outros que, a rigor, discutem acerca dessa temática, evidenciando tratar-se de um processo e como tal, deve ser dinâmico e que, a exemplo da formação, deve obedecer a um *continuum* na trajetória professoral. Diante dessas compreensões,

indagamos: Mas o que é desenvolver-se profissionalmente? É uma exigência do campo profissional? Como se descreve e se caracteriza esse fenômeno?

Há um movimento natural na sociedade, que é próprio da cultura social, que diz respeito a um corpo de saberes necessário e identificador de cada ramo de trabalho ou de cada corporação de ofício. Nesse sentido, evocamos que é peculiar ao ofício professoral contar com certo conteúdo cultural, com certo aporte de saberes (pedagógicos, curriculares, experienciais, etc.), como dimensões essenciais ao exercício da profissão, portanto, como “[...] influência positiva no encaminhamento do ensino de modo geral [...]” (GAUTHIER et al, 1998, p. 77).

De modo que desenvolver-se profissionalmente diz respeito a uma construção pessoal e coletiva da profissão levando à aprendizagens ao longo da vida, requerendo dinamicidade e troca de experiências no compartilhamento democrático dos saberes e fazeres pertinentes ao ofício docente, como referem Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003).

Assim entendido, é desejável e necessário mesmo, que cada professor faça investimentos no sentido de ampliar, dinamizar e diversificar ações relativas ao desenvolvimento profissional docente. Implica dizer que o desenvolvimento da profissionalidade tem se 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.

Logo, tomar consciência de seu papel docente, assim como de seus limites, providenciar o amadurecimento e a ampliação dos saberes inerentes ao ser professor, nas diversas vertentes, pensar e agir em prol da aprendizagem e do desenvolvimento de seu alunado, são alguns pontos considerados ao discutir-se o processo de desenvolvimento profissional do professor ou a sua profissionalidade docente. Implica

Ocorre, no entanto, que a docência no ensino superior, na atualidade, vem sendo exercida por profissionais de várias áreas de conhecimento. Estes, em sua maioria, não têm preparação específica para exercer o ofício de professor. Neste caso, inclui-se a situação do médico-professor que, muito embora seja detentor de um vasto aporte de conhecimento, de experiências práticas, entre outros aspectos relativos a essa questão, não conta, a rigor, com uma formação pedagógica.

Corroborando esta compreensão, Zabalza (2004) menciona a docência como uma atividade profissional especializada que envolve conhecimentos, condições específicas e reciclagens permanentes, exigindo mais que experiência profissional e vocação; exige também capacitação pedagógica.

Assim sendo, o médico-professor, em relação a sua prática docente, em muitos casos pode ficar limitado à condição de ser um especialista em sua área de conhecimento, restringindo-se ao fazer pelo fazer sem gerar reflexões que poderiam direcionar para uma ressignificação de seu ofício. Nesse mesmo sentido, Behrens (2003) refere que a ação do docente geralmente reflete ou reproduz as experiências dos professores que atuaram em sua formação. E, afirma ainda, que é indispensável que o professor profissional ou o profissional liberal professor, ao optar pela docência, tenha consciência de que, ao ingressar em uma instituição de ensino superior, seu papel essencial é ser docente e que seu papel de professor envolve não somente o conhecimento técnico e específico da área, como também o de ser professor, que exige uma formação assentada em valores, atitudes, ética e postura profissional.

Se se considera que formação de professores é um processo que tem por objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, e, nesse diapasão, a formação precisa considerar a dimensão acadêmica (científica), literária, artística, estética e pedagógica, valorizando o contexto do sujeito que se quer formar. Nesse contexto, García (1999) comenta que a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma troca entre formando e formador, com a finalidade de modificação de um contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado. Essa definição remete à identificação e à relevância da inter-relação entre as pessoas no processo de formação, no sentido de adquirir e aperfeiçoar capacidades inerentes ao ofício do professor, sendo o vínculo elemento importante dessa inter-relação. A formação de professores é, então, um processo de interação social em que se destacam o individual e o coletivo, processo que se desenvolve em todas as suas dimensões, no sentido de abranger a pessoa do professor nas suas diferentes capacidades.

O autor acrescenta que a formação é um fenômeno complexo e diverso, incluindo a dimensão pessoal do desenvolvimento humano global e não apenas a dimensão (eminente) técnica. Está, portanto, diretamente relacionada com a capacidade e com a vontade de formação, não de forma independente, mas através

do imbricamento dos sujeitos em diferentes contextos que beneficiam o aperfeiçoamento pessoal e profissional. Nessa perspectiva, a formação de professores precisa ser entendida como tal e não relacionada a treino ou ensino de métodos e técnicas pedagógicas, respeitando a realidade de atuação de cada professor. Assim concebida, a formação de professores torna-se elemento fundamental que contribui para a melhoria da qualidade de ensino, pois implica a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências que permitem aos professores atuarem no desenvolvimento do ensino, do currículo e da instituição e, por extensão, contribui e, de certa forma, determina esse processo.

No entanto, partindo-se do entendimento de que o profissional da saúde não recebe preparação específica prévia para a docência, sua formação vai sendo construída ao longo de um percurso, ou seja, “a partir de suas trajetórias próprias, de suas aprendizagens e de seu trabalho docente [...] o docente de Medicina enfrenta no cotidiano do ensino o desafio de assumir uma profissão para a qual não foi preparado [...] (SONZOGNO, 2005, p. 275).

Mas, como é perceptível, dentro desse complexo e dialético processo, o professor é sujeito de sua vida e de sua formação. A formação do professor está vinculada à sua trajetória de vida que envolve tanto a dimensão pessoal quanto a profissional, de modo que, em vários momentos, as fases da vida e da profissão se entrelaçam. Assim, o desenvolvimento do professor como pessoa e profissional vai se constituindo ao longo de sua trajetória de vida, nas relações que estabelece, nas experiências vividas e nas reflexões geradas, sejam intrínsecas ou extrínsecas, individuais ou coletivas, aliando-se a este entendimento o fato de que o caminho trilhado pelos professores, em uma ou em várias instituições de ensino às quais estão ou estiveram vinculados, também contribui para a construção da identidade profissional do professor.

A construção da identidade profissional pode ser caracterizada por um processo complexo em que cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional que necessita de tempo para realçar o que cada um sente, como cada um se diz professor, enfim, as maneiras de ser e estar na profissão de professor.

A profissionalidade perpassa pela capacidade de o professor exercer a docência com autonomia, pelo sentimento de que em sala de aula controla o seu trabalho. No entanto, a maneira de ensinar está diretamente relacionada com o que é como pessoa quando exerce o ensino. Para Nóvoa (1992), as opções, que se faz

como professor, cruzam nossa maneira de ser com a sua maneira de ensinar, desvendando a sua maneira de ensinar pela sua maneira de ser, tornando impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional do professor se faz ou acontece ao longo de sua trajetória docente, caracterizando-se por um complexo processo que envolve, entre outras demandas formativas, tanto o específico da área, quanto à orientação pedagógica e aspectos relacionados às dimensões pessoal e profissional. Nessa perspectiva, o médico-professor, além de produzir sobre seu conteúdo de domínio específico para constituir-se médico, precisa, também, produzir saberes específicos para constituir-se professor, visto que o trabalho docente envolve constantemente não só o ato de ensinar e aprender no que se refere à construção e domínio do conhecimento, envolvendo professor, aluno e a realidade presenciada, mas também requer a necessidade de formação continuada atendendo as exigências do sistema educacional.

Assim, para que se possa redimensionar o saber e o saber-fazer na docência do médico-professor, torna-se indispensável a atividade de reflexão, mas não como uma atividade esporádica e individual, mas como uma prática contínua, sistematizada e coletiva. Na verdade, é como realça Schön (2000), o profissional reflexivo precisa ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados que sejam compatíveis com o ambiente da ação. O mesmo autor afirma que a prática reflexiva inclui valores e normas que conduzam a reflexões públicas e recíprocas sobre compreensões e sentimentos que geralmente são mantidos privados e tácitos.

Na mesma linha de pensamento, evocamos Perrenoud (2002) que advoga a prática reflexiva como uma prática permanente, que pressupõe uma identidade como forma de realismo e humildade; é a própria expressão da consciência profissional. No entanto, para seguir uma atitude reflexiva permanente, o professor precisa adotar uma postura crítica e considerar a realidade na qual está inserido. Esse tipo de postura constitui o verdadeiro saber experiencial que se constrói com a própria prática. Essa atitude permite enfrentar a crescente complexidade das atividades docentes e a diversidade dos cenários da educação superior. Logo, dentro dessa compreensão, a prática reflexiva e o envolvimento crítico serão considerados como orientações prioritárias da formação dos professores, os quais são mediadores de cultura, valores e conhecimentos prestes a

se transformarem e, como tal, elementos basilares para fortalecimento do processo de desenvolvimento profissional do professor.

Assim, vai emergindo a compreensão de que desenvolver a profissionalidade docente exige de todos os professores aprendizagens diversificadas, compromisso com o alunado, com a escola e consigo mesmos, ou seja, assume o compromisso tácito que envolve dupla competência: científica e pedagógica. Desse modo, o professor precisa buscar sua formação atendendo a uma necessidade profissional própria, bem como da instituição e, somente assim, estará apto a enfrentar novos desafios, atendendo à crescente complexidade da profissão, pois se torna indispensável qualificar essa formação para torná-la compatível com a realidade que se quer construir.

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

CAPÍTULO 3

ENTORNOS E CONTORNOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR: o que dizem as histórias de vida

CAPÍTULO 3

ENTORNOS E CONTORNOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR: o que dizem as histórias de vida

Por um lado, a função docente em Medicina caracteriza-se pela complexidade, diversidade, multideterminação, dinamicidade, exigindo a interdisciplinaridade. Por outro, a formação em medicina implica triangulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes, concretizada nos espaços de ensino, pesquisa e extensão que envolvem os condicionantes relativos à missão e ao processo de desenvolvimento curricular, ao planejamento de ensino, à interação professor-aluno, à produção de conhecimento sobre a própria função docente e à atividade assistencial. (BATISTA; SILVA, 2001)

Ser professor e, articulado a esse ofício, desenvolver-se profissionalmente supõe a exigência, assim como um comprometimento com o trabalhar coletivamente, com o assumir uma nova cultura profissional, com o construir e difundir conhecimentos relativos à profissão, este entendimento remete à compreensão de que “as profissões diferenciam-se pelos conhecimentos que lhes são específicos e pela configuração de uma prática consoante com as determinações do ofício”, como nos diz Papi (2005, p.32).

Dentro dessa configuração emerge um significativo número de pesquisas voltadas para discutir, compreender, ou mesmo implementar, a formação de

professores tem revelado sobre a urgência, sobre a importância de seu projeto técnico-pedagógico, de uma base teórico-reflexiva, em torno do ser professor, acerca dos meandros da docência no âmbito do ensino superior, como forma de dar suporte aos professores para enfrentarem os problemas e os dilemas peculiares ao cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, retomamos algumas afirmações bastante recorrentes no campo da formação e da atuação docente. Assim é que, evocamos Ghedin, Almeida e Leite ao afirmarem que a profissionalidade docente diz respeito “[...] aos modos como a constante acomodação profissional vai permitindo novas maneiras de os sujeitos professores se entenderem como profissionais capazes de desempenhar suas funções” (2008, p. 113).

Diante da reflexão empreendida, anunciamos que o presente capítulo dedica-se à análise interpretativa dos dados obtidos através das entrevistas narrativas realizadas com médicos-professores da FACIME/UESPI no que tange à busca da compreensão de seu desenvolvimento profissional docente construído no exercício da docência superior. É importante salientar que todo esse processo de construção emergiu da análise qualitativa da investigação, resultando na organização dos achados da pesquisa, pois tanto as categorias como seus elementos definidores estão intimamente relacionados e entrelaçados. Isso quer dizer que, por meio das narrativas de formação, foi possível estabelecer elementos definidores que se apresentaram de maneira expressiva nas falas dos interlocutores, possibilitando determinar os três eixos categoriais que norteiam o processo de análise.

Assim, tendo em vista o tema de pesquisa, o referencial bibliográfico que a sustenta e os dados oriundos das entrevistas narrativas, surgiram elementos consistentes que direcionaram o foco da análise para três questões importantes que denominamos eixos categoriais: *Construção da Carreira Docente, Prática Pedagógica no Ensino Superior e Práticas de Ensinar na Interface com o Desenvolvimento Profissional Docente*. Desses eixos decorrem as subcategorias de análise, que, conjuntamente podem ser visualizados na Figura 05, a seguir:



Figura 05: Eixos categoriais
 Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

A presente figura, que tem sua representação em formato esquemático, expressa o fluxo organizativo e compreensivo dos dados. Seu delineamento ocorreu após leituras e releituras vislumbrando chegar a uma leitura final compreensiva e analítica das narrativas dos médicos-professores, configura, pois, a base e o direcionamento da análise dos dados.

3.1 Eixo Categorical I

Construção da carreira docente

O professor é mais do que alguém que apenas se torna responsável pela transmissão de um determinado conteúdo científico. O professor é também um orientador, um educador que possui habilidades e atitudes peculiares a este campo

de atuação, as quais, de certa forma, são incorporadas pelos alunos através da observação, da vivência cotidiana, ou pela admissão de sua atuação profissional. Sendo assim, a carreira docente é permeada por desafios, dilemas e conquistas que refletem no processo de como o professor se percebe e de como se sente no ambiente de trabalho, na busca da realização pessoal e profissional. Zabalza (2004) defende, a esse respeito, que a docência universitária na atualidade está ligada a três grandes idéias: ao profissionalismo, por ser uma atividade profissional complexa que requer formação específica; à aprendizagem ao longo da vida, que concebe o desenvolvimento profissional como uma atividade que requer atualização constante; e à importância da qualidade docente na melhoria da aprendizagem.

Assim, reforçamos a convicção de que para se constituir docente, acessar a essa condição, faz-se necessário mobilizar um conjunto de saberes, a exemplo dos saberes pedagógicos, que normalmente não fazem parte dos processos formativos nos bacharelados. Portanto, um bacharel que assume a docência universitária, em geral, desconhece esses saberes. Nesse sentido é que Gauthier et al (1998) consideram que apenas ter talento, dominar determinado aporte de conteúdo, seguir a intuição ou ter experiência, ainda assim não é condição suficiente para tornar-se um professor, visto que compete ao professor ter clara concepção de que o ensino requer “a mobilização de vários saberes que formam um espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28).

Desse modo, em consonância com o objeto de estudo desta investigação, consideramos que a construção da carreira docente do médico-professor é, muitas vezes, entendida como uma extensão de sua carreira profissional. Entretanto, a excelência técnica, como médico de determinada especialidade, nem sempre é condição suficiente para sua atuação competente no campo da docência

Subcategoria 3.1.1

De médico a professor

Esta primeira subcategoria envolve questões relativas à transposição de categoria profissional, mas parece que o termo mais adequado é acumulação de

funções: de médico e de professor e a questão central nesta subcategoria é descrever e analisar os meandros de uma ultrapassagem. Ou seria os meandros de uma nova condição profissional? O médico e o seu tornar-se professor de ensino superior. Nessa perspectiva, deve entender que a docência superior, a exemplo de outros níveis, requer ou demanda uma atividade intelectual, uma certa autonomia de saberes e não somente na atividade instrumental.

Portanto assumir a condição de professor exige, antes de tudo, reconhecer a necessidade de um repertório de conhecimentos e de prática pedagógica peculiares ao ensino, ao ser professor. Nesse repertório, como referem Gauthier et al (1998), reside a necessidade de o professor dominar, entre outros, os saberes da ação pedagógica, que de fato são os mais importantes à profissionalização do ensino, à construção da identidade profissional do professor.

Diante da complexidade que envolve o ensino e o ser professor é importante compreender como se processa esse “ritual de passagem”: de médico a professor, de médico a professor de ensino superior. Nesse sentido, fala-se da necessidade de um profissional com perfil humanista, reflexivo, bioético, ou seja, faz-se necessário compreender, o médico-professor, a importância de aliar, a seu repertório de saberes, a presença de metodologias investigativas, na condição de profissionais crítico-reflexivos que todo professor deve ser.

Com relação aos dados empíricos, a rigor, os médicos-professores deixavam transparecer em suas narrativas certa dificuldade em compreender o perfil do professor de ensino superior em virtude de terem recebido uma formação essencialmente técnica e especializada, que certamente não lhes provém do entendimento de que, além da docência, do ensinar e do aprender, o professor é sujeito mediador nos processos de construção da cidadania dos alunos, o que sugere o repensar da formação e as maneiras de ensinar de cada um dos envolvidos nesse processo, e que, portanto, ser detentor apenas do conhecimento do conteúdo específico não basta para exercer esse ofício.

Mediante esta reflexão preliminar, portanto, de caráter introdutório, passamos a analisar os dados produzidos pelas narrativas dos interlocutores acerca da dialética função médico-professor, ou como refere a subcategoria “De Médico a professor”. Assim, em suas narrativas expressavam certa “aflição” em saber se estava exercendo o seu papel de docente de maneira competente nesse contexto formador bem como expressam seu compromisso de se agregar a essa proposta de

formação tão diferenciada e inovadora. Expressam que cada qual desenvolve seus métodos com o entendimento de que a reprodução do papel convencional de professor que vem de sua formação inicial não mais tem lugar nesse espaço, como revelam os depoimentos a seguir, de Panacéia, Asclépio, Apolo e Hipócrates, expressando os motivos que os levaram a se tornarem professores universitários:

Apolo

Primeiro eu acho que todo mundo tem a vocação, o bom professor já nasce com essa vocação, mas eu acho que o que motiva mesmo é a troca de experiência, a troca de conhecimentos com os alunos, a atualização constante, o poder repassar alguma coisa que vai se perpetuar de geração em geração, isso é a grande motivação do professor, é se perpetua através de seus alunos e das próximas gerações.

Panacéia

É o que eu mais gosto de fazer e é a forma que eu acho de me manter atualizada. Eu acho que é o local onde a gente é mais cobrada, porque o aluno se atualiza. Eu acabei de dar uma aula do segundo capítulo, e todos os alunos tinham lido o segundo capítulo, então assim, eles tinham lido, eles trouxeram perguntas não da aula passada, mas da aula de hoje e eu não tenho vergonha de dizer quando eu não sei, porque eu acho que a gente não pode ter vergonha de dizer. Então é assim, às vezes eles lêem na internet e sabem uma coisa que você nunca ouviu falar. Eles estudam por outros livros-fonte e, ao te perguntar isso você se obriga a estudar. Você se obriga a está estudando porque quer fazer bem feito, você que ficar no nível que eles estão te cobrando. Eu acho que a maior fonte de atualização para o profissional é ser professor, e eu adoro. Achei interessante você me perguntar quando e porque eu me tornei professora. Em onze anos de formada ninguém nunca me perguntou e nem eu mesmo tinha pensado nisso.

Asclépio

Várias coisas me motivaram e uma delas foi a especialidade que escolhi que, na época em que eu entrei na universidade, era centrada no Departamento de Patologia. Eu comecei como monitor de Patologia e o convívio com os mestres mais antigos foi me entusiasmando. E eu sempre tive, assim, uma experiência com o ensino médio precárias, ou provisórias, ou pequenas, mas eu sempre tive vontade, eu sempre me achei com certo jeito de ser professor. Mas o que me motivou mesmo foi a disciplina que eu escolhi como especialidade, ele era basicamente fundamental para o ensino, além das atividades que eu fiz extra, atividades profissionais, mas sempre, pra mim, o ensino e a pesquisa foram pontos básicos na minha vida

profissional acadêmica. Foram exemplos que eu segui exemplos, daquelas pessoas com quem convivi.

Hipócrates

*Ah! Sinceramente, eu acho que sou professor no DNA, eu sou professor no DNA! Quando eu aprendo uma coisa eu tenho uma enorme tensão para reproduzir e compartilhar o que eu aprendi. Por duas razões: a principal é que eu sou absolutamente convencido de que o conhecimento não é do indivíduo, é da humanidade [...] então, se você aprendeu você tem a obrigação de compartilhar esse conhecimento. Na verdade, na tese de mestrado da minha esposa tava escrito uma frase que me marcou muito: “o conhecimento é o único bem que aumenta quando é dividido”. Ele faz é aumentar quando é dividido. [...] Então, eu sou feliz dando aula! Eu gosto de dar aula! Faz muito tempo que eu dou aula, mesmo antes de estar na universidade. Então, acho que eu sou professor desde sempre, desde que me conheci sou professor. Então, acho que o conhecimento deve ser compartilhado. E, segundo, por que eu aprendo mais ensinando. Ensinar é uma forma interessante de aprender. Inclusive, uma forma de receber os **insights** das outras pessoas e aperfeiçoar até o que você pensa que sabe. Às vezes a gente pensa que sabe e o aluno faz uma pergunta ou agrega um conhecimento ao nosso. Eu realmente aprendi muito ensinando.*

Apolo acredita que para ser professor tem que ter vocação, assim como Hipócrates, que é categórico ao afirmar que nasceu professor, é “professor no DNA”, pois sente uma felicidade enorme lecionando e compartilhando aquilo que aprende, tanto que renunciou cargos no mercado de trabalho que, talvez, remunerasse cerca de oito a dez vezes mais do que recebe para exercer a profissão docente. Defende, também, que o conhecimento não é um bem individual, mas coletivo, e finaliza dizendo que “o conhecimento é o único bem que aumenta quando é dividido”.

Enquanto Panacéa fala da profissão como espaço de atualização profissional de médico requerida pelos alunos em sala de aula, diferentemente de Asclépio que narra que durante o período no qual foi monitor dessa disciplina conviveu com professores que o entusiasmou de uma maneira tão contundente que o motivou a ser professor e seguiu o exemplo desses professores que chama de mestres.

O que leva um médico a escolher a profissão docente? A docência, segundo Zabalza (2004), é uma atividade profissional especializada que abrange diversos conhecimentos, condições particulares e reciclagens permanentes, exigindo mais que experiência profissional e vocação; exige também capacitação

pedagógica. No entanto, as narrativas mostraram que, além dos motivos e razões citados na página 96, os médicos-professores acreditam que para ser professor tem que ter vocação, jeito, talento, com exceção de uma interlocutora que descobriu a vontade de dar aula somente no estágio em medicina, durante o internato, de acordo com os depoimentos a seguir:

Panacéia

[...] teve o momento do internato, que no internato a gente fica muito próximo do professor, e aí eu diria que não são nem professores são mestres, então assim são professores que são tão envolvidos com o aluno que passam aquela paixão pelo que ele faz na clínica médica, na pediatria, na cirurgia e eu achei muito bonito isso assim a capacidade de pegar o que tá no livro e transformar num conhecimento fácil que o aluno entenda, nesse momento foi a primeira vez que apareceu a vontade, no 5º ano, 6º ano de medicina, eu fui: Não eu gosto de dar aula! Eu acho que gosto de dar aula, eu acho que é um caminho que eu quero seguir! [...]Foram os professores do internato com toda aquela paciência, o jeito de pegar o aluno, ensinar e mostrar a paixão pelo que faz isso me deu vontade de dar aula.

Asclépio

[...] entre as varias disciplinas do curso de graduação, algumas excelentes como pratica docente e praticas também de aprendizado, mas uma me marcou mais que foi a patologia, foi essa, inclusive, a especialidade que eu vim a seguir [...]. O que me motivou mesmo foi a disciplina que eu escolhi como especialidade, ele era basicamente fundamental para o ensino, além das atividades que eu fiz extra, atividades profissionais, mas sempre, pra mim, o ensino e a pesquisa foram pontos básicos na minha vida profissional acadêmica. Foram exemplos, eu segui exemplos, daquelas pessoas que convivi. [...]poucos professores, alguns mais antigos e historicamente o departamento de patologia era um dos mais fortes do ponto de vista científico, de produção científica, de experiência e convívio mais próximo com o estagiário. E depois de ser aluno isso foi fundamental pra minha decisão de professor e de médico.

Hipócrates

Acho que a disciplina que mais me marcou no curso de Medicina foi a disciplina de Fisiologia [...] Era feito na forma de GD (Grupo de Discussão) com muito rigor e foi muito importante porque ali aprendi a estudar sozinho. [...] A disciplina de Anatomia também foi uma disciplina que eu aproveitei bastante, fui monitor de Anatomia, uma disciplina que eu gostei muito, fui monitor por dois semestres. E a disciplina da Farmacologia [...] a disciplina de Fisiologia, que era

ministrada pelos professores Anchieta Cortez e Teixeira. [...] E a disciplina da Farmacologia com o professor Mário Raulino [...].

Apolo

Disciplinas, especificamente, nós tínhamos algumas com grandes professores que entusiasmavam muito, professores que esbanjavam conhecimento, professores que tinham dialogo com a turma, e ai a gente pode citar no meu curso, especificamente a reumatologia [...] citamos também a clinica medica [...] e tínhamos algumas disciplinas um pouco mais desencorajantes, com professores menos entusiasmados, mais burocráticos e que não empolgavam tanto, geralmente essas disciplinas elas eram as chamadas de carga horário menor, que eram consideradas pelos alunos tamboretas, tinham uma função auxiliar, digamos assim, complementar pelos alunos e que na verdade não deveriam ter porque são disciplinas por vezes com grande importância, como a medicina legal, como a saúde preventiva e que tem uma importância enorme, mas que as vezes eram desvalorizadas pela própria forma que elas eram ministradas [...] a gente pode citar no meu curso, especificamente a reumatologia, que tinha o professor Budaruiche, [...], citamos também a clinica medica que tinham grandes nomes como o Dr. Gilson Portela [...] acho que o grande fator foi o exemplo de alguns professores brilhantes que nos empolgavam, esse foi o grande fator que me fez ir pra docência. E também a partir do momento em que você começa a docência aí o grande fator é o feedback que os alunos te dão, o retorno que os alunos lhe dão em termos de satisfação pessoal [...] ele (Prof. Monte Filho) foi meu professor e foi um exemplo de professor, empolgava muito a gente com a prática já, com as feiras, com as aulas brilhantes, então isso é marcante os professores que marcam a gente são os que estimulam.

Panacéia relata o período do internato como fundamental para assumir a decisão de ingressar na carreira docente, tomando como exemplos seus professores, a quem chama de mestres, pela postura que adotavam em relação aos alunos e à especialidade médica escolhida.

Para Asclépio, a disciplina de Patologia foi bastante motivante, “excelente como prática docente e prática também de aprendizagem”. A motivação o levou a ser monitor da disciplina e com isso descobriu o ensino e a pesquisa. Dessa forma, escolheu essa disciplina como especialidade médica e como especialidade docente, seguindo o exemplo daqueles professores que conviveram com ele durante esse momento.

A disciplina de Fisiologia marcou Hipócrates pela maneira como é administrada. É uma disciplina teórico-prática, em que a maioria das aulas teóricas ocorrem na forma de GD (Grupo de Discussão) oportunidade em que os alunos

estudam previamente o assunto para ser discutido em sala de aula sob a orientação do professor. Hipócrates relata esse momento como muito significativo, pois aprendeu a estudar sozinho e, em seguida, coletivamente nos grupos mencionados. Porém, sua decisão pela docência tem ligações com outras disciplinas do curso médico, tais como Farmacologia e Anatomia, das quais foi monitor por dois semestres.

Apolo relata que em certas disciplinas cursadas, percebeu professores que demonstravam uma grande paixão pela carreira médica e transmitiam em sala de aula tamanho entusiasmo, “professores que esbanjavam conhecimento, professores que tinham diálogo com a turma”, e logo em seguida cita algumas dessas disciplinas, tais como, Reumatologia, Clínica Médica. Na contramão dessa “paixão” alguns professores ministram disciplinas, fora do âmbito de sua prática médica ou até mesmo de carga horária estritamente teórica, que não chegam a empolgar nem professor e aluno. Estes, no jargão médico, são consideradas “tamboretas ou auxiliares”. Apolo lamenta, pois entende que todas têm grande importância, como a medicina legal e a saúde preventiva, mas, a rigor, são desvalorizadas, comparativamente a outras disciplinas do curso.

Os fatos importantes lembrados pelos professores e que influenciaram a escolha pela carreira docente, determinam muitas vezes suas ações, o fazer e o não fazer.

Os médicos-professores, em suas narrativas, resgataram nomes das pessoas que foram importantes e que, de alguma forma, contribuíram para sua formação como professor e que se configuraram como determinantes em seu fazer docente. Cada um deles citou nominalmente vários professores, na graduação e antes dela, que foram influências positivas, no sentido de poder ser ‘imitado’, mas, igualmente, mencionaram professores que nem sempre figuram como exemplos, mas que também foram citados.

No conjunto, os interlocutores têm opiniões diversas sobre os professores. Panacéa conta a maneira paciente que os professores do internato possuem ao lidar com o aluno, demonstrando paixão pela profissão. Asclépio narra que durante o período em que foi monitor dessa disciplina conviveu com professores que o entusiasmou de uma maneira tão contundente que o motivou a ser professor e seguiu o exemplo desses professores que chama de mestres.

Hipócrates e Apolo citaram nominalmente os professores mais marcantes na trajetória universitária. Apolo, ainda, comenta que teve professores brilhantes pela maneira como ensinavam empolgavam, e a admiração por esses profissionais o impulsionou a tomar a decisão de ser professor.

Embora Apolo tenha admitido que os professores da graduação exerceram uma influência no ingresso da profissão docente, não podemos fechar os olhos para a importância familiar no que diz respeito à tomada da decisão de ser professor.

Apolo

Olha não posso mentir e esquecer que de certa forma o fato de a família ter muitos professores pesou desde o início [...]. Aquela admiração pelo avô professor, pela docência que minha mãe sempre desempenhava e que se empolgava foi transmitida pra gente [...].

Nesta narrativa, Apolo coloca em evidência a força motivadora do círculo familiar, embora tenhamos a clara compreensão de que a formação profissional é um empreendimento que se formaliza dentro do curso, mesmo que o exercício da docência decorra de influências familiares, o que entendemos como um reforço à tomada de decisão pelo ofício de ser professor.

O que leva um médico a escolher a profissão docente? As narrativas mostraram que os médicos-professores acreditam que para ser professor tem que ter vocação, jeito, talento, com exceção da interlocutora Panacéa que descobriu a vontade de dar aula somente no estágio em medicina, durante o internato.

Apolo menciona, entre outros fatores, que umas das justificativas pela escolha da docência se deve ao fato de possuir familiares professores, como o avô e a mãe, mas acredita na existência da vocação para ser professor, que o bom professor já nasce com essa vocação. Como observamos na fala a seguir:

Apolo

Primeiro eu acho que todo mundo tem a vocação, o bom professor já nasce com essa vocação, mas eu acho que o que motiva mesmo é a troca de experiência, a troca de conhecimentos com os alunos, a atualização constante, o poder repassar alguma coisa que vai se perpetuar de geração em geração, isso é a grande motivação do professor, é se perpetua através de seus alunos e das próximas gerações [...].

Constam nas narrativas dos médicos-professores a necessidade de superação desse modelo centrado na especialidade, explorando mais a formação reflexiva, humana, criativa que dê vazão à autonomia do sujeito. Alarcão (2007) comenta que a escola encontra-se inadequada em face das demandas da sociedade. Indica a necessidade de abandonar modelos de formação fundamentados na reprodução do conhecimento para passar a interagir mais com a sociedade e com a realidade vivenciada. A idéia de Alarcão traduz uma concepção mais polivalente no qual a formação precisa preparar o indivíduo para as demandas sociais, desenvolvendo habilidades e competências que permitam o raciocínio lógico de acordo com cada situação e com cada indivíduo.

Asclépio

[...] além de mostrar materiais ricos em formas e imagens, desperto a curiosidade deles, o interesse e o raciocínio deles, sempre dou muita importância, é fundamental pra mim o foco no ser humano, eu não falo de doenças, falo dos seres humanos doentes. A minha aula é essa, uma conversa sobre pessoas, dadas as circunstâncias em que estão com alguma alteração morfológico-funcional.

Asclépio refere que em sua aula materiais concretos, slides com formas e imagens, mas ao invés de apresentar somente as patologias realiza uma discussão sobre determinado paciente, perspectivando apresentar não apenas doenças, mas seres humanos doentes.

De modo geral, todos os interlocutores relatam uma relação significativa entre sua carreira médica e sua carreira docente, suas falas demonstram que não apenas têm pontos de convergência, mas que essa influência mútua entre 'ser médico e ser professor' traz mudanças nas atividades nos dois sentidos: a prática médica enriquece a prática docente com exemplos vividos, deixando de ser a aula apenas reprodução do conhecimento produzido por outros.

Apolo, por exemplo, relata que em seu entendimento “[...] a medicina completa a docência [...]” e que, na mesma proporção, esta completa e enriquece a prática médica. Na verdade, o que se depreende é um forte entusiasmo de Apolo pela docência superior, acrescenta, inclusive que “[...] todo médico é naturalmente um docente [...]”.

Ocorre que essa passagem de uma profissão à outra nem sempre se opera com tanta naturalidade como refere nosso interlocutor, exige saberes outros que não só os específicos da medicina, há que articulá-los a outros saberes como os da ação pedagógica, por exemplo, que tanto são os legitimados atualmente pelas pesquisas, como, paradoxalmente, “[...] são os mesmos desenvolvidos no reservatório de saberes do professor [...]” (GAUTHIER et al, 1998, p.34). Esses autores, dizem, entretanto, que esses saberes “[...] constituem um dos fundamentos de identidade profissional docente”.

Os interlocutores da pesquisa, sem exceção, acreditam que é necessário ser um bom médico para ser professor, mas que isso apenas não basta. À concepção de ‘bom médico’ acrescentam a excelência técnica associada a outras características, como nos diz Apolo:

Apolo

A medicina tem uma relação com os pacientes, tem uma relação com o ser humano muito grande que a docência também tem. Então eu acho que o saber da graduação em medicina não é só o saber científico que é repassado pra docência, é o saber das relações humanas que também é repassado pra docência porque a medicina antes de tudo é uma arte da vida humana. Então esse saber das relações humanas na medicina é importantíssimo, é a parte mais importante pra repassar pra docência.

Essa concepção valoriza além do saber técnico em Medicina o aspecto humano, das humanidades. Os relatos dos médicos-professores assinalam a necessidade de outros conhecimentos para o exercício da docência, além do conteúdo da matéria/disciplina que lecionam, ou seja, para ser um bom professor ou um bom médico é necessário adquirir o saber das relações humanas também.

É importante ressaltar que, apesar de não terem recebido formação específica para o exercício da docência, os médicos-professores não assumiram de forma irresponsável tal profissão, até porque, em geral, a docência surgiu em suas vidas, em função de experiências vivenciadas durante a graduação permitindo a possibilidade concreta de ingressar na docência superior.

Tardif (2002) ressalta que uma boa parte dos saberes dos professores sobre o ofício de ensinar são originários de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Antes mesmo de se tornarem

professores, eles foram alunos durante longos períodos de suas vidas, isto é, estavam imersos em seu próprio lugar de trabalho. Isto resulta numa bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esse legado permanece enraizado, estável através do tempo, sendo muitas vezes difícil de modificar, de fazer rupturas.

E, para encerrar a leitura analítica desta subcategoria, evocamos Cunha (1998) ao reforçar que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são elementos-chave na explicação do desempenho atual do professor: “[...] o conjunto de valores e crenças que dão escopo à performance dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho” (p. 53).

Subcategoria 3.1.2 A trajetória profissional docente

A presente subcategoria engloba dados referentes ao percurso profissional dos interlocutores, na sua vivência acadêmica no exercício da docência superior. Que trajetórias trilhou para tornar-se um médico-professor? Que investimentos pessoais e profissionais foram demandados que os fizeram perceber-se mais maduros e mais preparados didática e pedagogicamente falando? Enfim, o que revelam os dados acerca desta caminhada em termos de desenvolvimento profissional docente?

Assim no tocante à implementação do processo de desenvolvimento profissional docente, destacamos a presença, no âmbito da carreira docente, de duas dimensões: os estágios formais, por onde se estrutura o processo para alcançar o status profissional (carreira acadêmica), e as fases ou os momentos pessoais pelos quais os docentes costumam passar até atingir a “plenitude” profissional (carreira profissional). A primeira dimensão relaciona-se ao reconhecimento institucional e ao salário, enquanto a segunda refere-se à auto-estima e à identidade profissional. As duas dimensões são importantes para entender como os professores universitários vivenciam a sua atividade profissional, as dificuldades que têm que enfrentar e o apoio de que necessitam para,

gradualmente, reforçá-la, aprimorá-la, em termos de estudos e produção de conhecimentos (ZABALZA, 2004).

A função docente, aliada aos saberes e ao cotidiano da prática pedagógica, vai se construindo, vai se arregimentando de saberes formais e não formais, de experiências diversas, como aquelas advindas da influencia de ex-professores, por exemplos. Tardif (2002) comenta essa construção ao dizer que no momento em que nos percebemos professores evocamos a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do nosso “eu profissional”, a exemplo de qualidades desejáveis ou indesejáveis que queira evitar ou seguir, de personalidade marcante de um determinado professor, entre outras lembranças que se constituirão o meio privilegiado para se chegar ao patamar profissional que se coloca como meta.

Tardif (2002) acredita que não é possível captar o que um professor pensa da docência sem entender a sua trajetória de constituição como docente, uma vez que as práticas são elaboradas ao longo de uma história de vida. E complementa, acrescentando que os saberes dos professores são, também, temporais, pois boa parte do que sabemos sobre o ensino, sobre os papéis dos professores e o como ensinar provém de nossa história pessoal e, sobretudo, de nossa história de vida escolar.

Nos depoimentos a seguir, os professores narram sua trajetória de desenvolvimento profissional, na condição de docente universitário:

Apolo

Eu já dava aula na própria residência e quando terminei a residência fiquei como preceptor daquela residência, então eu sempre tive essa vocação, desde o completar da graduação, sempre tentei estar presente no ensino superior. [...] Bem, sou medico e durante o período de férias acadêmicas acabo trazendo os alunos aqui para nosso consultório e incorporando uma atividade junto com a outra, mas na verdade só tenho essas duas experiências profissionais, sempre fui medico e professor.

Panacéia

Eu gosto muito de lecionar no ensino superior porque eu acho que é uma fase onde os alunos são mais maduros. Eu não tenho como comparar com o ensino fundamental ou o ensino médio, mas o ensino fundamental e médio a gente não tem aquela maturidade ainda completa do aluno. Quando o aluno chega ao ensino superior

uma noção do que ele quer ele já tem. E ao ter essa noção ele te cobra muito, ele se envolve muito com você, ele quer o melhor, ele quer está sempre além porque ele tem muita preocupação com a qualidade, com o tipo de profissional que eles vão sair, e com isso eles acabam te cobrando demais. Eu diria o seguinte, que é o local onde eu mais me atualizo, mais me mantenho informada e é uma coisa que não é monótona. Na prática deles, no dia-a-dia, da clínica, a gente acaba se habituando às principais patologias. No ensino superior, cada turma é uma turma, então cada turma tem um perfil, tem turmas que são mais comportadas, tem turmas que são mais didáticas, gostam daquele livro, daquele projeto mais didático, tem umas que eles querem que você abra os horizontes, que gostam de um aula mais participativa, mais expositiva, não tanto de filmes e discussões, que a gente traga revista. Depende muito do perfil da sala. Então, cada semestre novo é uma surpresa, é uma turma muito diferente da turma anterior e aí a gente se enriquece como profissional.

Asclépio

Ainda jovem, por questão de sobrevivência, ministrei algumas aulas em colégios nas áreas de biologia, de ciências biológicas, mas foi uma coisa muito precária, sem vínculos empregatícios mais fortes, foi mais como uma experiência de ajuda, no meu currículo realmente não é algo importante sobretudo porque foi um período muito curto e sem um vínculo, assim, mais forte.

Hipócrates

Comecei dando aula nos cursinhos de Teresina. No ensino superior eu tive prazeres e decepções. O principal prazer foi de ter um aluno mais “acabado”, mais polido, um aluno que foi selecionado por um concurso duro. Então, ele está com a mente mais apta, mais aberta pra receber conhecimentos novos. Então, a interlocução é mais fácil. Mas a principal decepção é que, durante muito tempo, eu ensinei a um estudante que me acompanha voluntariamente e quem vem voluntariamente acompanhar um médico tem uma enorme avidez por aprender, não falta, não chega atrasado, estuda sempre, o que não ocorre às vezes nas salas de aula. Nas salas de aula, às vezes, a gente pega um aluno que não deseja aprender, que falta pra estudar, falta nas disciplinas da manhã, uma prática, pra estudar pra uma prova à tarde, deixa de aprender na prática. Se ele falta uma aula teórica ele pode ler num livro, a prática ele nunca mais terá. Então, quero dizer que, essa falta de feedback positivo de alguns alunos, ou em outras palavras, falando numa linguagem bem mais simplificada: ensinar para quem não quer aprender, isso é uma minoria mas existe, é muito ruim. Então, esse talvez seja o único desprazer na docência de nível superior.

Analisando o conjunto de dados que integram esta subcategoria, buscamos dialogar com as narrativas de Apolo, Panacéia, Asclépio e Hipócrates,

acerca de sua trajetória de desenvolvimento profissional docente. Na verdade, esse grupo de médicos-professores deixam antever em suas falas, pelo menos a maioria, de que, em termos de formação professoral, não conseguem perceber a gradualidade de crescimento e de enriquecimento de saberes, experiências e práticas, que, em geral, marcam os percursos da vida docente, e que denominamos desenvolvimento profissional docente.

Nessa perspectiva, Apolo refere a um importante aspecto que é o seu comprometimento com a troca de saberes com o alunado, bem como revela que se percebe afinado com o ensino superior. Panacéa, na mesma medida, menciona a docência superior como uma atividade prazerosa, que ao exercê-la compreende que está prestando um relevante serviço à sociedade. Portanto, entende sua ação docente, seu compromisso com a universidade e, em consequência, com seus alunos, como uma troca.

Asclépio refere a uma trajetória mais alongada e, portanto, com mais experiência docente. Afirma que a experiência anterior é um elemento enriquecedor de sua prática pedagógica atual. Essa percepção, em termos de desenvolvimento profissional é algo salutar, notadamente pela reflexão empreendida que é reforçada pelo reconhecimento que também cresce e aprende com os seus pares.

Ao analisar as narrativas de Hipócrates, constatamos que, como em toda carreira docente, nosso interlocutor vivenciou prazeres e decepções. Para Hipócrates o aluno de curso superior é alguém “mais acabado, mais polido” e, por conseguinte, mais suscetível de aprender. A leitura de Hipócrates acerca de seus alunos e das aprendizagens que eles devem auferir, revela marcas de um professor “seletivo”, de um professor que (parece) não consegue ver potencialidades no seu aluno. Quanto ao desprazer no ensino universitário, menciona o descompromisso de certos acadêmicos, como ele diz de “uma minoria”. Não obstante suas declarações, Hipócrates não revelou claramente sobre seu caminho de aprendizagem e de práticas no ensino superior.

Panacéa

Trabalhei no Sistema Único de Saúde na época da residência, depois da residência como aqui a gente não tem a minha especialidade que é alergia no Sistema Único de Saúde, a gente não tem nem ambulatório, nem enfermaria de alergia, não tem nada, então eu acabei ficando restrita na atividade privada porque esse

consultório no dia-a-dia ambulatorial sempre, assim, no hospital infantil, no hospital infecto-contagiosa, vou com o maior prazer, eu acho que a gente tem que dar a nossa parte à sociedade que ajudou a nos formar, no caso das nossas universidades publicas, só que até hoje eu estou reduzida a atividade de docência superior e a prática privada, de consultório.

Asclépio

Fui professor titular concursado da Universidade Federal de Pernambuco e isso ao longo de uma luta muito grande, um percurso muito grande. Tive um laboratório de Patologia ligado ao Hospital São Marcos, naquele tempo Hospital do Câncer, em que eu recebia material. Passei como Patologista cinco anos sozinho, não só prestando serviço a comunidade em termo de diagnóstico, mas também como professor da Universidade Federal do Piauí, vim transferido e fiquei cinco anos. Então, a experiência extra-universidade foi muito enriquecedora porque isso me deu condições de dialogar com os colegas, discutir casos, de aprender, cheguei aqui muito jovem, então, foi um aprendizado muito duro e, ao mesmo tempo, como era muito ligado a faculdade, a universidade, praticamente não havia muros entre a minha atividade externa e intra-universidade, até porque muitos materiais que chegam em minhas mãos para examinar, isso era guardado para as minhas aulas, material humano que é difícil conseguir, peças anatômicas, então, eu realizava alguns exames, mas quando eu voltei para Teresina abandonei a atividade externa, de modo que meu trabalho se resume a FACIME.

Os interlocutores deste estudo estão inseridos na prática médica, com exceção de Asclépio, que abandonou a carreira médica para dedicar-se somente à docência superior. Apolo retornou à prática de consultório depois de alguns anos afastados para exercer a docência exclusivamente, mas relata que sentiu falta do dinamismo entre as duas profissões, pois para Apolo “[...] a medicina completa a docência e a docência completa a medicina porque há uma relação dinâmica entre as duas”, ou seja, o cotidiano da prática médica ajuda, ou melhor, complementa o cotidiano da prática docente. Panacéa comunga com o pensamento de Apolo ao dizer que leva uma parte do consultório para a sala de aula e, na mesma dimensão Apolo informa leva seus alunos para a realização de aulas práticas em sua clínica particular.

3.2 Eixo categorial II

Prática pedagógica no ensino superior

Iniciamos este item fazendo as seguintes indagações: Em que consiste a prática pedagógica do professor? Que fenômeno (ou que fenômenos) acontece quando o professor opera ações de ensinar? Pois, sem necessariamente respondê-las, vamos apenas traçando reflexões acerca desse fenômeno e, para tanto, apoiamo-nos em Gauthier et al (1998, p. 352) ao dizerem que “a prática pedagógica é demasiado complexa, demasiado inserida na contingência para ser totalmente apreendida pela ciência”.

Implica dizer que, a rigor, o professor no exercício de seu fazer docente necessita ter a compreensão do aspecto contingencial que é característico da aula, o que leva esse professor a proceder a reajustes, redirecionamentos no interior de seu propósito pedagógico. Isto requer sabedoria e prudência, uma vez que a feitura de uma aula exige bem mais que só os conhecimentos teóricos do professor em relação à matéria, exige, entre outros atributos, “[...] a capacidade de agir bem” (GAUTHIER et al 1998, p. 356).

Entendemos, desse modo, que a prática pedagógica, no curso superior inclusive, comporta (e exige) diversos saberes, o que implica dizer: os aspectos cognitivos, mas há que se considerar outros importantes aspectos complementares como: prudência, discernimento, capacidade de agir bem, que aponta para o sentido da ética, entre outras demandas professorais.

Mediante estes aspectos introdutórios, passamos a analisar o Eixo Categorical II, denominada “Prática Pedagógica no Ensino Superior”, a partir de suas decorrentes subcategorias: caracterizando a prática pedagógica do médico-professor e necessidades formativas: a formação pedagógica do médico-professor.

Muitos profissionais exercem a carreira docente, com diferentes histórias construídas em diferentes cenários sociais e institucionais, entre eles o médico-professor se destaca como foco de nossas investigações. Esse professor chega à docência, muitas vezes, sem que tenha sido preparado para ela. Diante das narrativas elaboradas pelos professores emergiu a subcategoria 3.2.1, cujas

narrativas contêm elementos que caracterizam a prática pedagógica dos interlocutores.

Subcategoria 3.2.1

Caracterizando a prática pedagógica do médico-professor

Esta subcategoria contém um conjunto de narrativas que expressam a visão e a compreensão dos médicos-professores em torno da prática pedagógica. Compreendem-na como um espaço de vivência e de aprendizagens, entre outras demandas neste entorno.

Neste sentido, para conhecer a prática docente solicitamos aos interlocutores que narrassem sua prática pedagógica, sobre o cotidiano da sala de aula, isto é, sobre sua atuação docente no curso de Medicina. A propósito, os depoimentos-narrativas, a seguir, referem-se à caracterização a prática pedagógica do médico-professor. Desse modo, nesta ordem, passamos a analisar os dados da subcategoria em referência.

Apolo

É interessante porque a gente muda muito do início pra alguns anos depois, você tem um perfil inicial em que você entra na sala de aula temeroso, inseguro, com receio da sua relação com a turma, com medo de não saber responder as questões, as primeiras aulas sempre tem isso. [...] existe ate uma certa negação do não saber, você não quer assumir uma dúvida do aluno, tenta responder de qualquer maneira e depois com a experiência você vai ficando mais tranqüilo, tendo mais prazer na relação com os alunos, tendo mais prazer em ensinar e vai também aceitando que quanto mais a gente sabe mais a gente percebe que a nossa ignorância ainda e que é normal não saber, pesquisar e aprender junto com o aluno [...]. Nossa pratica pedagógica consiste basicamente [...] em três unidades: uma unidade introdutória, que da o conhecimento básico daquela disciplina [...]; depois falamos da parte de trauma e por ultimo a parte de anomalias de doenças ortopédicas, patológicas, como doenças congênitas e deformidades neuromusculares, deformidades angulares dos ossos, então são três unidades, basicamente é isso. Cada uma dessas unidades tem a sua aula teórica e a sua aula prática.

De acordo com os ciclos de vida profissional de Huberman (1995), se tomarmos este exemplo, Apolo encontra-se na fase de experimentação e diversificação, pois seus relatos explicam que com o passar do tempo vai adquirindo mais experiência e vai ficando mais tranquilo, sentindo mais prazer na execução da atividade docente, no relacionamento com os alunos e tem a clareza de que ainda precisa aprender mais a cada dia e que existem fatos que ele não sabe. Bem diferente do início da carreira quando admitiu medo, insegurança e o receio de não saber ensinar, de não responder aos questionamentos dos alunos. Para Apolo essa fase foi marcante no processo de tornar-se professor.

Se, por um lado, Apolo deixa evidenciar nervosismo e falta de experiência no ensino, por outro nota-se a ênfase dada ao domínio dos conhecimentos específicos como a fórmula para vencer as dificuldades iniciais. E Apolo refere-se a essa mudança, à certa tranquilidade de quem vai, paulatinamente, adquirindo mais saberes, mais experiência, sem, no entanto, descuidar da necessidade de estudar sempre mais. Nosso interlocutor dá mostras, em sua narrativa, do quanto tem aprendido, mas igualmente tem consciência da sua incompletude como professor.

Asclépio

Nós temos aulas expositivas, nas quais eu apresento um pouco da minha experiência através de métodos mais modernos, eu sempre usei aqui, [...] data show, se não tiver data show, projetor de slides, claro quanto melhor o meio melhor é a visualização dos slides. Mas minha aula expositiva [...] ela não tem mão única [...] Então, eu coloco sempre um diálogo, estímulo as perguntas, de modo que não é uma aula, digamos assim, magistral no sentido de que só eu falo, se eu tenho dúvidas ou se há perguntas que não sei responder deixo claramente que respondo na próxima aula ou dou sugestões de leitura. Então, essa é uma aula expositiva que eu acho fundamental. A outra prática pedagógica é seminários. [...] Eu considero esta prática muito interessante porque é como se eu me calasse e deixasse o aluno tomar as rédeas do aprendizado, da pesquisa, a busca de informações, a apresentação conta muito e esses debates são abertos, os outros alunos podem participar ou eu posso intervir quando necessário. E, finalmente, e que eu acho isso da maior importância, nós temos aulas práticas. Nossas aulas práticas constituem dois pontos importantes, eles recebem uma história clínica, claro, limitada e resumida e nivelada para o ponto do curso em que eles estão.

Hipócrates

Eu ministro aula de dois tipos: aulas teóricas, em que eu tenho um cuidado muito grande para não reproduzir para os alunos apenas o que está no livro porque se for para reproduzir o que está no livro é melhor estudar pelo livro, que está mais completo. Então, acho que na aula teórica o objetivo principal é, primeiro: delimitar o assunto, dá os contornos do assunto; segundo: diferenciar o essencial do acessório, explicar pro estudante: isso é essencial, tem que ser aprendido, isso aqui é periférico, hierarquizar o conhecimento; e, o terceiro: chamar atenção do que é mais comum pro que é mais raro, porque o que é mais comum, encontrado no dia-a-dia, não pode deixar de ser aprendido porque faz parte do dia-a-dia. Então, é um erro terrível o professor chegar lá e só tentar reproduzir o que ta no livro, é melhor estudar pelo livro que ta melhor. Na aula teórica. Na aula prática é a mesma coisa, tentar mostrar pro aluno o que é essencial, o que é fundamental, o que é primitivo, o que é mais comum e ensinar o aluno pra ele tentar reproduzir, por exemplo, uma manobra semiológica, ele mesmo fazer. Eu costumo partir do princípio pedagógico que a melhor maneira fazer é fazendo. Então, esses são os pontos cardeais com que eu oriento a minha prática pedagógica, seja em sala de aula teórica, magistral, seja em prática, em ambulatório ou enfermaria. Muitas vezes, a gente vai abrindo mão de métodos pedagógicos que a gente sabe que não funcionaram e vai agregando e, até, aperfeiçoando os métodos pedagógicos exitosos, que deram certos. Então, hoje, sinceramente, eu produzo uma prática pedagógica muito distinta daquela que eu recebi.

Panacéia

Eu tava seguindo a ordem do livro, que é o nosso maior livro-texto e ai eu vi que pra nossa realidade aqui na faculdade não tava bem adaptada, ai eu inverti e até falei, olha to mudando a ordem de um autor consagrado, mas é porque eu acho que vocês tão tendo dificuldade, ai eu inverti completamente essa ordem baseada no que eles me falam, e percebi o quanto foi favorável à aprendizagem dos alunos. Quando o aluno chega ao ensino superior pelo menos o que ele quer, uma noção do que ele quer, ele já tem. E ao ter essa noção ele te cobra muito, ele se envolve muito com você, ele quer o melhor, ele quer ta sempre alem porque ele tem muita preocupação com a qualidade, com o tipo de profissional que eles vão sair, e com isso eles acabam te cobrando demais.

Asclépio expressa uma prática pedagógica, na qual mostra-se um professor atualizado, fala de uma aula expositiva que não “[...] ela não tem mão única”, uma aula dialogada, participada. Explica que procura diversificar seus formatos de aula, com seminários, aulas práticas e pesquisa.

Hipócrates trata acerca de uma prática pedagógica que se molda em formatos diferenciados de docência, evita um modelo reprodutivo de aulas, mostra-se didático ao explicar sua aula teórica, na qual, na qual procura: delimitar, diferenciar, hierarquizar, chamar atenção. Como se percebe, Hipócrates preocupa-se com uma aula “viva”, participada.

Panacéia refere em sua narrativa que, um modelo bem tradicional “[...] tava seguindo a ordem do livro, que é nosso maior livro-texto [...]”. Ocorre que nossa interlocutora teve a sensibilidade didática e pedagógica para perceber que precisava mudar e assim o fez. O bom professor, o professor atento e experiente sabe a hora certa de dá novos contornos à aula em prol da aprendizagem e do sucesso de seus alunos, nesse sentido, assim refere Panacéia: “[...] ele (o aluno) te cobra muito, ele se envolve [...] ele quer o melhor [...] eles acabam te cobrando demais”.

Panacéia descreve seus alunos como atores preocupados com a qualidade dos ensinamentos médicos que recebem e dessa maneira instigam o professor com questionamentos acerca do assunto de uma forma mais abrangente, pois querem ter uma visão do todo. Vislumbram, com certa urgência, a profissionalização. Este comportamento do aluno universitário revela um quadro de uma aula onde existe preocupação, envolvimento de ambos os lados, e a aula acaba se tornando prazerosa, vantajosa para ambos, professor e aluno, razão por que se advoga que o professor deve ter a preocupação e o compromisso em organizar e desenvolver, de forma interativa e participativa, tanto o processo de ensino como o processo de aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

A maioria dos interlocutores refere que a sua prática pedagógica se efetiva através de aulas expositivas, aulas práticas e seminários, converge, por conseguinte, para o que sustenta Masetto (2003), de que a situação mais comum nos cursos universitários é a aula expositiva, tanto em situações de aulas teóricas como até mesmo, muitas vezes, em aulas práticas e de laboratório. Assim, o autor recomenda repensar, se for o caso, o uso da técnica expositiva, perguntando-se: quando usá-la, para que usá-la e como usá-la, na perspectiva de inová-la, de torná-la mais dinâmica e interativa, vislumbrando desenvolver a atitude da relação professor-aluno, de co-responsabilidade entre ambos, isto é, de parceria e, neste caso, a participação é condição fundamental para que isso se efetive. É nesse sentido que professor e aluno podem trabalhar e construir juntos, crescer juntos.

Hipócrates e Panacéa em seus excertos narrativos dão conta de que, em nome de melhor e mais profícua aprendizagem de seus alunos, promovem inovações em sua prática pedagógica, em seu jeito didático de conduzir a aula. Essa particularidade docente só demonstra aquele profissional que é capaz e que dispõe de um certo aporte de destrezas pedagógicas, que induzem à compreensão da profissionalidade docente, ou seja, aquilo que “[...] é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, valores que constituem a especificidade do ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 64)

O fato de não terem muita vivência com um relativo e diversificado aporte metodológico faz com que alguns se inspirem em professores mais experientes. Fazem um apanhado daquilo que vivenciaram como alunos e/ou de discussões com seus pares. Assim, desenvolvem uma prática pedagógica com aquilo que vai dando certo, no ensaio-erro, ocorre que as disciplinas são diferentes em seus contextos, conteúdos e, inclusive, o material didático a ser utilizado, tanto nas aulas teóricas como nas aulas práticas. Não que tenhamos que seguir à risca uma metodologia de ensino específica, mas pelo menos é relevante ter o conhecimento básico necessário para definirmos qual é a metodologia adequada às necessidades da disciplina.

Panacéa adota a metodologia tradicional e segue um exemplo de professor, inclusive o livro mais adotado pela disciplina que ministra. A metodologia expositiva tem inspiração teórica na concepção tradicional de educação, cujas origens remontam ao modelo jesuítico de ensino, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses. Esse modelo seguia três passos básicos na aula: preleção dos conteúdos pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação/memorização dos assuntos (ANASTASIOU, 2004). Segundo a autora, há um hábito por parte dos professores universitários de trabalhar prioritariamente com a exposição do conteúdo durante as aulas no cotidiano docente. Entretanto, a autora recomenda em suas considerações a esse respeito que o curso de Medicina, como já discutimos, preocupa-se com a formação crítica do aluno que é percebida pelo professor enquanto aluno do modelo tradicional de ensino e, dessa forma, organiza seu trabalho docente com aquele aparato que julga funcionar para o aprendizado do aluno. Porém, não podemos abandonar de todo a metodologia empregada e expositiva, tendo em vista que a utilização de imagens

acerca do corpo humano, e mesmo de peças e outros instrumentais é necessário para que seja melhor entendidas determinadas conceituações e exemplificações.

Converge, nesse sentido, para a compreensão de Libâneo (1994), ao dizer que a aula deve ser entendida como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos, o que se faz necessária para este fim, uma organização didática desse momento: estudos, planejamento e organização de materiais.

Diante das análises produzidas, constatamos que, na sua prática docente, os médicos-professores utilizam uma metodologia de ensino que parece se aproximar da metodologia expositiva dialogada e, em certos níveis, apontando caminhos que indicam uma nova postura que se contrapõe aos métodos tradicionais de ensino, aqueles em que apenas tem vez e voz o professor. Percebemos que o professor leva os alunos a questionarem, a interpretar e a discutirem o objeto de estudo da disciplina nas sessões de aula. Os conteúdos de aprendizagem são trabalhados de forma a garantir a participação dos alunos em atividades que propiciam o debate, o diálogo, o questionamento e a problematização do conhecimento, como os seminários, os GDs e outros formatos por eles mencionados.

Assim, tarefa pedagógica de transformar os alunos em atores ou parceiros do processo educativo é fundamental, pois é a partir daí que se articulam e ganham sentido os saberes do professor, ou, como salienta Tardif (2002, p. 222), “ensinar é entrar em relação com o outro”, e, para isto, é necessário que o professor e os alunos se entendam minimamente.

Ocorre que, dado o caráter contingencial da aula, o que vale, também para os alunos, nem sempre, no seu decorrer, as coisas acontecem com o mesmo grau de facilidade que as demais aulas anteriores. E isto é previsível, dia após dia o professor vai se inteirando de que situações novas são passíveis de acontecer, de se apresentarem diante de sua prática pedagógica.

Portanto, compreender a natureza da atividade educativa significa percebê-la enquanto um ato eminentemente humano e social que se desenvolve num contexto de interações, a começar pela relação professor-aluno. Assume-se que toda prática pedagógica demanda a existência de sujeitos, um que ensinando,

aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE,1996).

É neste sentido que Freire sustenta que não há docência sem discência: ambas se completam, apesar das diferenças que guardam entre si. Assim, o ato educativo se constitui por sua dimensão interativa, pela comunicação entre as pessoas. Por isso, apropriar-se do conceito de ensino e aprendizagem é fundamental para que se produza uma prática pedagógica de qualidade, ou seja, uma prática pedagógica que dissemina conhecimento, permeada pelos diversos saberes necessários ao professor e, sobretudo, comprometida com os processos de aprendizagem do alunado. Assumimos, com base no debate educacional, que a razão do ato pedagógico se estabelece sempre em relação com o outro, nas relações com os alunos, com os pares e com o meio sócio-profissional.

Subcategoria 3.2.2

Necessidades formativas: a formação pedagógica do médico-professor

Iniciamos a análise dos dados referentes à presente subcategoria, partindo do pressuposto de que a aula universitária, como as demais aulas em outros níveis de ensino, é um evento de comunicação humana, do que se conclui que se trata de um evento de “trocas” significativas, como é o caso da relação pedagógica professor-aluno. Gauthier et al (1998), a esse respeito, referem a aspectos fundamentais inerentes à comunicação humana na prática pedagógica, nesse sentido, mencionam a três dimensões necessárias à conduta docente: a) dimensão expressiva de natureza afetivo-emocional, que aponta para questões relativas ao gestual do professor, à postura, ao modo de falar (timbre de voz); b) dimensão persuasiva, que se refere à intencionalidade na comunicação, apontando, sobretudo, para a persuasão, que confere à mensagem e seu componente expressivo; c) dimensão informativa, “[...] uma informação, um conteúdo cognitivo que vai do emissor ao receptor” (p. 382).

É perceptível, desse modo, que o professor é alguém que se envolve, no interior de sua prática, com múltiplos fenômenos comunicativos, e que, portanto, necessita de retórica para bem conduzir suas aulas, seus seminários, enfim suas práticas pedagógicas. A questão não se reduz só ao que ensinar, ao tipo de conteúdo, aliado a estes aspectos, pelo recurso da retórica, o professor não só discute o conteúdo, mas ele precisa ser ouvido pelo alunado, ser claro para se fazer entender, é fundamental captar a atenção de todos. Estas, como vemos, são algumas demandas que perpassam a formação pedagógica do professor, requerendo comprometimento com estas capacidades tão necessárias a quem se aventura pelos campos da docência.

E assim, perguntamos aos professores-interlocutores: qual a sua formação pedagógica? Como essa formação foi se processando em sua vida profissional? A esse respeito, que necessidades formativas são mais comuns ao médico-professor? Ao que Asclépio, Apolo, Panacéia e Hipócrates assim se expressaram:

Analisando as narrativas dos interlocutores surge uma primeira constatação, em geral, todos se referem a uma formação disciplinar recebida na academia, disciplinar no sentido de uma formação muito específica para a função médica, e, obviamente, “sem orientações” para o ser professor, para as atividades docentes. Nesta perspectiva, na presente subcategoria analisamos as narrativas que enfocam sobre a formação docente dos interlocutores, bem como sobre as necessidades por eles enfocadas.

Asclépio

Primeiro, formalmente, durante o curso de mestrado nós tivemos uma disciplina de Didática Médica que era conduzida por uma professora muito experiente do departamento de educação e que [...] como tal, talvez não fosse bem vista porque os alunos de pós-graduação tinham níveis diferentes de experiência e de idade, mas foi enriquecedora porque trouxe algumas técnicas e algumas posturas que me conduziram ao longo da vida. Além disso, houve alguns cursos de pequena duração, de didática, mesmo aqui na universidade [...] Agora, informalmente, [...] a minha formação pedagógica vem de um lado da prática, são anos, séculos de ensino e também por eu ter quase que inconscientemente, tive alguns professores que me marcaram, como a forma de se conduzir dentro de uma aula, de uma sala de aula, de ministrar uma aula, do relacionamento com os alunos, preparação do material didático,

então foi assim a minha formação pedagógica. [...] os saberes da graduação afetam a mim profundamente, porque eu estou sempre, também, querendo esses saberes, da informação. Não concebo um professor que não esteja sempre se atualizando, que a influencia dos alunos sobre mim é muito forte, eu sempre procuro dar algo o melhor que eu posso, nunca repito minhas aulas, mas que a influência é fundamental, nesse aspecto. Eu preciso aprender mais e aprendo com meus alunos. [...] Na verdade, para ser sincero, eu nunca fiz, nunca partiu de mim, por exemplo, a iniciativa de fazer cursos mais específicos de didática [...] Mas eu, pessoalmente, nunca tive iniciativa própria para fazer, talvez esteja no momento.

Apolo

A formação mesmo advém da minha primeira especialização lá na USP de São Paulo que tinha uma disciplina de Pedagogia Médica, e depois quando eu fiz o mestrado tinha o professor Eduardo Marcondes Ferraz, que é um grande nome que dava Pedagogia Médica e Didática, duas disciplinas boas no mestrado da USP. Depois aqui no Piauí quando eu vim pra Universidade Estadual do Piauí nós fizemos alguns cursos de formação pedagógica de curta duração, de duas semanas mais ou menos. [...] a minha formação pedagógica, iniciou praticamente uma formação na pratica mesmo, sem orientação nenhuma e, fazendo o que era possível, depois é que eu fui ter as noções de didáticas, de postura do professor, de slides, de coloração, de conteúdo de aula, da curva de aprendizado, isso tudo veio depois de estar dando aula. [...] Então eu acho que o saber da graduação em medicina não é só o saber científico que é repassado pra docência, é o saber das relações humanas que também é repassado pra docência porque a medicina antes de tudo é uma arte da vida humana. [...] Por orientação própria são muitos, dentro da área de ortopedia, da área técnica anualmente inclusive eu tenho a sorte de todo ano, pelo menos em três deles, sou chamado para dar palestra, já fui esse ano, em maio, pra Ribeirão Preto onde dei uma palestra sobre lesões nos nervos periféricos e já recebi o convite para dar uma palestra em novembro sobre fraturas de punho no Brasileiro de Ortopedia. Então esses são obrigatórios para mim, na parte técnica. Na parte de docência eu tenho procurado fazer como esse de duas semanas que eu fiz ano retrasado, nós estamos em 2008 foi em 2006 [...] já tem uns três ou quatro de docência de curta duração que eu fiz com a professora Onezina e Arlene. Então, voluntariamente, são esses cursos, ai tem vários cursos que o CRM faz, as entidades médicas fazem, a ARTMED, eu tenho freqüentado muito esses cursos, tem sido interessante para a pratica pedagógica, interessante para docência, sempre tráz algum conhecimento.

Panacéia

Eu sinto muita dificuldade de não ter feito nada na área de docência e de pedagogia especificamente. Eu não saberia, assim, dizer se dentro da minha área, de Medicina, tem algum curso desse [...] Em Medicina eu não saberia dizer se tem uma coisa especifica, mas eu sinto muita falta. Eu fiz um único curso, que foi até incentivado pela

faculdade, que foi um encontro nacional que teve no final de 2006 e início de 2007, que era “O Ensino Médico Brasileiro”, era a experiência docente no ensino médico brasileiro. Vários professores de fora vieram aqui pra Teresina. A gente passou 03 (três) dias direto tendo aula de docência, para ver como a gente pode ser um docente melhor na área de Medicina, Eu fui e fiquei, assim, maravilhada com as técnicas que eles usam e a gente não sabe, assim, eu nunca fui ensinada no meu curso médico, e poderia estar melhorando na área de Docência. Gostei demais, foi o único curso, assim, que eu fiz e me ajudou demais. Até meu estilo de prova eu mudei depois desse curso. Até isso eu mudei. [...] Formação Pedagógica, eu tenho um mestrado. Assim, porque toda a parte pedagógica eu fiz apenas no mestrado. Meu mestrado foi pela Universidade de Brasília, lá na UnB, os primeiros seis meses são ensinando a gente a dar aula [...].

Hipócrates

*[...] eu fiz alguns cursos de formação pedagógica específica... no MBA, eu fiz o MBA da Fundação Getúlio Vargas, quatorze meses, fiz o MBA, onde lá havia um curso de iniciação pedagógica. E, também, uma formação pedagógica, essa menor, [...] no próprio curso de Medicina da FACIME. [...] Eu acho que a maior parte do conhecimento, dos saberes que contribui fortemente... o núcleo central foi mesmo a Residência Médica que foi longa, fiz dois anos na USP de Ribeirão Preto, depois três anos no Hospital do Servidor (Hospital do Servidor Público Estadual de São Paulo-William Habib Chahade) e no Mestrado. [...] Eu sempre busco muito atualmente, educação continuada na internet. Hoje na internet você tem quase tudo que você queira aprender existe na internet um site pra lhe ensinar, **free**, livre, na maioria de graça e alguns pagos e, na maioria da vezes, muito baratos. Porque como é difundido para o mundo todo e, o site é o mesmo, o custo dele é muito pequeno. Então, ele pode vender o curso barato. Então, hoje, minha melhora pedagógica, de conhecimento, é feita na grande rede, na internet. Hoje, eu sem um computador, eu realmente fico desamparado, minha principal atualização é a internet. E é uma maneira de aprender em casa, sem sair de casa, o custo é barato, sem viajar, sem hotel, sem o distanciamento da família.*

Os interlocutores em suas narrativas sobre necessidades formativas pontuam uma série de demandas que são básicas ao bom desempenho de professores em suas tarefas docentes, em especial, no que concerne à formação pedagógica do médico-professor, a exemplos de cursos de atualização, cursos de pós-graduação nas modalidades mestrado e doutorado, acrescentando, inclusive, novas tecnologias como a internet que, também, oferece bons cursos.

Nessa perspectiva, Asclépio revela a necessidade de o professor atualizar-se regularmente (cursos, seminários e outros), bem como reconhece que a formação pedagógica pode vir, também, da própria graduação, pois é esta a

sensação que tem: as aprendizagens da graduação, sobretudo aquelas emanadas da prática, onde adquiriu técnicas, posturas e saberes que auxiliam a prática pedagógica. Asclépio afirma que sua formação pedagógica foi se constituindo informalmente, “inconscientemente”, através da observação de alguns professores “marcantes”, em relação à forma de se conduzir dentro de uma sala de aula, da maneira como ministravam uma aula, do relacionamento com os alunos, a forma como preparavam o material didático.

Apolo entende que sua formação pedagógica originou e intensificou-se na pós-graduação (Especialização e Mestrado) e que, na sua opinião, fazer cursos com certã frequência são atitudes de profissionais que ajudam a suprir as necessidades docentes formativas. Mesmo com todo esse reconhecimento explicitado, Apolo refere aprender “[...] sem orientação nenhuma [...]” e que só posteriormente foi adquirindo noções de didática, durante as próprias aulas na universidade.

“Eu sinto muita dificuldade de não ter feito nada na área de docência e de pedagogia [...]”, é a declaração pontual de Panacéa, que entende essa formação como basilar ao professor, necessária mesmo. Na sua opinião, o aporte didático-pedagógico é algo necessário a todo professor, razão por que sente falta deste aspecto nas suas práticas de ensinar na docência superior. Cita seu melhoramento com um curso que fez na área médica que também lhe rendeu muitas aprendizagens no campo docente e, por conta desta experiência associada a tantas outras que tem vivenciado, incluindo-se o mestrado, no qual o semestre inicial foi tododedicado à aprendizagem do saber dar aula, conforme refere textualmente: “[...] ensinando a gente a dar aula”.

Hipócrates ao produzir suas narrativas sobre necessidades formativas do professor universitário é taxativo ao defender a necessidade de formação continuada, aspecto do qual demonstra não descuidar. Informa desse modo que, na busca de aperfeiçoamento da sua formação pedagógica, tem feito vários cursos, inclusive na internet: “Eu sempre busco muito atualmente, educação continuada na internet. Hoje na internet você tem quase tudo que você queira aprender existe na internet um site pra lhe ensinar, **free**, livre [...]”. É assim, também, que Hipócrates procura suprir suas lacunas pedagógicas, ou por outra, é assim que amplia seu conhecimento neste campo.

No âmbito geral, na presente subcategoria, todos os interlocutores foram unânimes em reconhecerem suas necessidade formativas que precisam ser

adquiridas e atualizadas ao longo da carreira docente. Um aspecto, em especial, não foi possível perceber nos relatos desse grupo de professores, considerando que o ensino na universidade deve privilegiar o tripé ensino, pesquisa e extensão, não detectamos, portanto, sinalização mais consistente acerca da pesquisa, no caso da investigação educacional na perspectiva de edificação da idéia do professor como investigador ou como refere Goodson falando de um “[...] professor como profissional de competências alargadas” (1995, p. 67). Ouvir os professores e suas narrativas certamente corrobora para reafirmar que o estilo da prática de cada professor-interlocutor diz sobre os modelos formativos que adota na sua prática pedagógica cotidiana.

3.3 Eixo Categorical III

Práticas de ensinar: interface com o desenvolvimento profissional docente

Pensar a docência e repensar o papel do professor é um ato complexo que envolve a dinâmica do ensinar e do aprender. O papel docente nessa dinâmica de ensinar e aprender, ou seja, em que este não é o dono do saber e do saber-fazer, e sim o mediador desse processo que requer autonomia, envolvimento e motivação, respeitando as experiências históricas e socioculturais de cada indivíduo, exige uma prática sistematizada sobre o entendimento de formação e de docência.

Esse processo de ensinar e aprender, para Anastasiou (2003), sugere uma prática social enriquecedora e permeada de suscetibilidades que se concretiza entre professor e aluno em um processo de duas vias, de parceria, na construção do conhecimento. Esse processo envolve a totalidade dos sujeitos em uma prática deliberada e consciente com ações e níveis de responsabilidade compartilhados mutuamente em busca de apropriação do conhecimento pelo aluno, o que suplanta a idéia de simples repasse da informação.

Trata-se de um processo que implica a superação de modelos tradicionais, conteudistas, abrindo espaço para estratégias de ensinagem em que, de acordo com Anastasiou (2003, p. 19), “as orientações pedagógicas não se

referem mais a passos a serem seguidos, mas a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação”.

Além do desafio de ser professor de ensino superior, de saber ensinar nesse nível de ensino, os médicos-professores encontram-se em uma realidade que não foi vivenciada por eles na graduação: uma proposta de ensino que requer o entendimento dos conhecimentos específicos em relação aos conteúdos de ordem mais complexa, mais global.

Mesmo assim, é necessário o investimento no processo formativo, para que a construção do papel de professor seja realizada concretamente, na formação, na prática diária, nas relações estabelecidas no desenvolvimento da ação docente. Isso implica pensar as práticas de ensinar na interface com o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, nesta parte do estudo focalizamos o ensinar e o aprender a ensinar, bem como o saber docente requerido na prática do médico-professor. Desse modo, passaremos à análise das subcategorias 3.1.1 e 3.1.2

Subcategoria 3.3.1 Aprendendo a ensinar

Em se tratando de aprender a ensinar todos os interlocutores foram unânimes em assumir a prática como uma instância que ensina, que os gestos no sentido de ação de seus pares também ensina. Inspiram-se em seus pares, em ex-professores, na verdade, são formas legítimas de aprendizagens docentes, são, no entanto, insuficientes para dar conta da complexidade de que se reveste do ato de ensinar

Para exercer o ofício docente é preciso ter competência no domínio do conhecimento, agregado a diversos saberes (pedagógicos, experienciais, etc.). Pois, além de ensinar, o professor deve preocupar-se e comprometer-se com a aprendizagem de seu aluno. Ou seja, é preciso que o professor do ensino superior, a exemplo dos demais professores, articule o foco de sua ação docente para a aprendizagem de seu aluno, pois sua tarefa não se resume apenas a ensinar, mas fazê-lo de um modo que o aluno aprenda. A mudança de foco altera completamente a conduta do professor e em conseqüência amplia as dimensões de sua competência e, como tal, privilegia o sucesso dos alunos.

Conforme vimos, a profissão docente é constituída de um todo que se faz por meio de encontros e desencontros, cursos e percursos. Nessa perspectiva, interessa-nos, junto aos médicos-professores, saber onde e como aprenderam a ensinar. Na análise das falas, foi possível apreender a importância da convivência com os alunos no aprendizado em ser professor. Desse modo, passamos ao exercício de análise das narrativas de Apolo, Panacéia, Asclépio e Hipócrates.

Apolo

Então, na verdade, eu aprendi na prática, na marra, como eu falei, comecei sem curso nenhum de formação em docência, aprendi empiricamente, e aprendi muita coisa errada que depois esses cursos me fizeram ver os vícios que a gente tinha, porque foram muito bem dados, eu tive a sorte de ter bons professores nesses cursos, mas eu aprendi aprendendo e comecei a aprender com os seminários dentro da graduação, dando aulas pros colegas a mando dos professores de graduação e depois com seminários na residência e depois me tornei preceptor da residência. Foi assim que eu aprendi, com muitas falhas.

Panacéia

Eu aprendi a ensinar mesmo no mestrado. Antes do mestrado eu fazia muito intuitivamente. Na faculdade eu fui muito incentivada no internato, mas era uma coisa muito intuitiva. Na residência eu fazia muito por obrigação, que a gente tem uma carga horária a cumprir de aulas para dar. Então, é uma situação de muito estresse, a gente é muito cobrada, a gente é avaliada em termos de nota. No mestrado foi o local onde mais eu aprendi. Era o local onde eu era cobrada mais positivamente, eu tinha um orientador e um co-orientador, eles cobravam, assim, de maneira a mostrar o que você errou: “você pode melhorar nisso, nisso, nisso e nisso”, até manias, expressões que a gente repete às vezes quando a gente da aula: “está certo?! está certo?!” até isso eu não percebia e eu tinha um professor no mestrado que contava de todos os mestrandos. Eles chegavam e contavam assim: “José você fala – viu?! viu?! – 38 vezes numa aula de uma hora”; “Panacéia você falou - está certo?! - tantas vezes na aula. Então, até isso. Lembro de uma vez que uma colega da gente estava dando aula e ela estava com umas pulseiras, e uns brincos coloridos e toda vez que ela levantava o braço com o apontador com laser fazia barulho. Foi uma aula para gente, aluno do mestrado, ele não falou nada e, eu acho assim, que ele é um mestre, foi meu orientador e disse: “olha Panacéia, você tá vendo como desconcentra?”. Então, tem coisas que o professor tem que ter noção e eu não conseguia parar de prestar atenção em quantas pulseiras ela tinha, nas cores e no tilintar de pulseiras a aula inteira, eu não conseguia ouvir o que ela falava. Então, eu nunca tinha pensado nisso, de que uma pulseira que eu possa estar usando, o relógio que eu posso estar usando pode estar dispersando meus

alunos. Então, minha maior escola foi o mestrado. Se eu pudesse ter os mesmos orientadores, faria tudo de novo. Eu aprendi demais.

Asclépio

Eu aprendi na prática, são anos de ensino, tive alguns professores que me marcaram, como a forma de se conduzir dentro de uma aula, de uma sala de aula, de ministrar uma aula, do relacionamento com os alunos, preparação do material didático, então foi assim. [...] Eu acho importante [...] a educação continuada em educação [...] pedagógica, eu acho importante. Eu acho que a universidade poderia fornecer mais oportunidades de formação pedagógica para os docentes, não só para os que perfazem seu quadro docente, mas para a comunidade como um todo.

Hipócrates

Eu aprendi a ensinar, principalmente, olhando os outros. A melhor forma é modelar de bons professores, mas eu tenho a impressão que muito das minhas características pedagógicas são inatas mesmo. Eu, sinceramente, acho que tenho vocação pra isso, até acho que faço direito e acho que é mesmo inato isso. Externamente, é olhando os outros, fazer e abrindo mão daquilo que eu acho que eles fazem e não é muito bom e agregando e incorporando aquilo que eles fazem e eu acho interessante. [...] Olha, isso é fundamental! Não é só na prática pedagógica não, é no conhecimento como um todo. Hoje, o conhecimento é um bem perecível. Ele rapidamente se estraga, rapidamente fica obsoleto. Estar desatualizado em Medicina é uma forma branda de omissão de socorro, você deixa de oferecer aos pacientes, no caso da prática pedagógica, aos alunos, o que de melhor existe. Então, é uma forma grosseira de omissão de socorro.

Para iniciar a análise das narrativas selecionadas o fazemos com a fala de Apolo. A propósito, Apolo narra uma serie de dificuldades por que passou para chegar ao professor que hoje é. Refere, nesse sentido, que aprendeu “na marra”, que aprendeu “empiricamente”. Reporta-se, neste caso, a seu acesso à docência superior que deixa transparecer que desconhecia (ou relativizou) as exigências para o exercício dessa profissão, sobre as condições que esse exercício impõe. A condição narrada por Apolo converge, de certa forma, para o que afirmam Pimenta e Anastasiou (2002) de que parece haver uma dada unanimidade em torno de que para ser professor de ensino superior não se faz necessário formação específica para exercer este mister. E, neste caso, indagamos, somente o conhecimento específico da matéria é suficiente? Porém, Apolo não se mostra vaidoso, reconhece que, à medida que ia amadurecendo profissionalmente, inclusive pelos seminários,

cursos e outras experiências, foi percebendo seus “vícios” ou equívocos pedagógicos e obviamente procurou saná-los

Panacéia, no quesito “aprendendo a ensinar”, menciona a pós-graduação como instância pontual para lhe conferir aprendizagens docentes significativas. Declara que na graduação havia muita cobrança, na residência médica, no internato a situação era de muito estresse, tudo culminando com o registro de uma nota. Entretanto, registra que foi no curso de mestrado onde mais aprendeu, havia uma cobrança positiva, então, nesse sentido, diz Panacéia: “[...] minha maior escola foi o mestrado”, refere-se, por conseguinte, ao aprender a ensinar.

Asclépio, assim como seus pares, majoritariamente, aprendeu na prática, pela imitação (saudável) de bons professores nos quesitos: planejamento e preparação de material didático e, ainda, no relacionamento com os alunos. Reivindicam para si e seus pares cursos de formação continuada, reciclagens e similares.

Hipócrates, em suas narrativas, revela que o seu exercício de aprender a ensinar, inicialmente, se deu pela imitação, pois entende que inspirar-se em seus pares é positivo também. Hipócrates, contudo, tem a convicção (seus dados atestam) de que é vocacionado, de que são inatas suas características pedagógicas. Mas a formação profissional, diz a literatura, é um “continuum” na vida das pessoas, logo dos professores também. Formar-se, prosseguir estudando, qualificando-se, é um projeto para a vida toda (NÓVOA, 1992). As narrativas de Hipócrates revelam, igualmente, um médico-professor comprometido com a atualização profissional e é este um aspecto regular da conduta professoral.

A título de sintetização das idéias e concepções no que diz respeito ao aprender a ensinar, objeto desta subcategoria, realçamos algumas pontuações: a) todos, ou quase todos, reconhecem as contribuições dos programas e atividades de formação continuada; b) Panacéia e Hipócrates sinalizam para a didática como um dos conhecimentos docentes relevantes; c) em geral, há, em todos eles, preocupação com o conteúdo como centralidade para ensinar, mas reconhecem que é preciso ir além, agregando outros aspectos complementares (saberes culturais, experienciais e outros).

Assim para concluir traçamos a seguinte consideração, o ensino é um ofício universal, refere Gauthier et al (1998, p. 17), mas também é uma atividade complexa que exige um razoável e diversificado corpo de saberes. E, assim,

acrescenta que o ensino caracteriza-se, entre outros, por ser um ofício feito de saberes, a que o que nos leva à compreensão de que só talento (ser talentoso) não é suficiente, intuição sozinha não se sustenta, assim como bom senso e experiência não representam condições suficientes para exercer a docência no ensino superior. Faz necessário, prudente inclusive, que todos os professores, tanto os de formação, que cursaram uma licenciatura, como os demais, por diversas razões, se tornaram professores, que busquem conhecer, saber, acerca do funcionamento, dos meandros da docência, ou como dizem os autores, para ensinar e compreender que saberes são necessários e bastantes para este fim, implica que, conheçamos “[...] um pouco mais sobre o funcionamento real das referências culturais na atividade de ensino [...]” (p. 25).

Subcategoria 3.3.2

O saber docente requerido na prática do médico-professor

Os saberes docentes compreendem um todo, um compósito, o que os caracterizam como plurais e também heterogêneos. Esses saberes, segundo Borges “assentam-se em uma base de conhecimentos científicos embora não se possa esperar que exista uma ciência do ensino que dê conta da arte de ensinar” (2004, p. 84). Esta breve discussão teórica presta-se como introdução à subcategoria 3.2.2: “o saber docente requerido na prática do médico-professor”. Desse modo, passamos a seguir, a analisar as narrativas de Panacéia, Hipócrates, Apolo e Asclépio que seguem:

Panacéia

Eu acho que pra ensinar a gente tem que ter formação. Infelizmente não temos. Eu acho que no curso médico deveria existir uma matéria, [...] que fosse optativa, facultativa, que a gente pudesse ter contato com: “Como eu posso ensinar? Quais são as técnicas mais utilizadas? Quais são os modos?” então, eu fui aprendendo tudo no meu dia-a-dia, intuitivamente, até chegar ao mestrado e ter alguém que me orientasse e [...] e nesses últimos cinco anos foi eu tentando buscar alguma coisa e tentando melhorar sozinha. [...] Que eu saiba eles não tem uma matéria voltada pra docência em Medicina e em saúde, eles não têm, não como grade curricular do curso médico.

Precisa porque quem gosta de dar aula sente falta, sente falta de não ter tido isso.

Hipócrates

[...] ter um instrumental pedagógico mínimo para saber transferir informação, se o indivíduo tem dificuldade para falar em público, não gosta de transferir informação, não está disposto a ser questionado e, enfim, a docência é complicada para ele. Faz parte de ensinar estar disposto a esse grau de questionamento.

Apolo

[...] os saberes humanos. É lógico que saber técnico da área é importante também, mas eu acho que muito mais que o saber técnico, o caráter, a decência [...] porque o professor é um reflexo não só na área técnica, ele é um reflexo do que ele é como um todo para o aluno, ele tem que ser um exemplo total, então eu acho que o saber mais importante para ensinar é saber ser gente, em segundo plano vem o saber técnico.

Asclépio

Eu acho importante a educação continuada em educação, na prática educativa, pedagógica. Acho importante, eu acho que na universidade poderiam acontecer momentos de atualização, cursos de reciclagem, abertos à comunidade e não só para o corpo docente.

A narrativa de Panacéa revela uma professora atenta e comprometida com a produção do saber docente. Ensinar, diz Panacéa, tem que ter formação. A despeito deste reconhecimento ela considera que, em sendo oriunda de um curso de medicina, ela não conta com o beneplácito da formação pedagógica, que a rigor todo professor deveria ser portador. Revela, entretanto, que embora tenha produzido esses saberes de docência intuitivamente, nos últimos anos tem feito um esforço, mesmo que solitariamente, para suprir essa lacuna, uma vez que na graduação em medicina a proposta curricular não contempla quaisquer matérias voltadas para o exercício da docência. Esse saber docente, vamos dizer especializado, Panacéa refere “[...] que sente falta de não ter tudo isso”.

Hipócrates menciona a necessidade de o professor contar com “[...] instrumental pedagógico mínimo [...]”, e que o professor no seu exercício docente precisa estar abertos a questionamentos. Na verdade, a idéia que emerge de sua

narrativa é que não ficou bem claro para Hipócrates a discussão sobre os saberes requisitados pela prática pedagógica do professor, assim como não é possível perceber essa clareza na narrativa da Asclépio, que dá realce a aspectos relativos à formação continuada.

Quanto a Apolo, refere que, na sua opinião, entre outros, entende que os saberes humanos são requeridos na prática docente do médico-professor. Aliado a este saber cita o saber técnico referente à área e acrescenta: “[...] mas que o saber técnico, o caráter, a docência [...]”. Necessariamente, nosso interlocutor não se alongou em sua explicação em torno do tema da presente subcategoria, fenômeno que, no geral, ocorreu a todos os interlocutores.

Na verdade, todos sinalizaram sobre esse saber, mas a literatura, isto é, os teóricos que se ocupam, contemporaneamente, com a temática (TARDIF, 2002; BORGES, 2004; GAUTHIER et al, 1998 e outros) guardam entre si certa unanimidade ao afirmarem que saberes podem (e devem) ser adquiridos, mas também produzidos, difundidos, intercambiados é, pois, no interior dessa dinamicidade que os saberes mostram sua força e representatividade na prática docente do professor.

Desse modo, dada a multidimensionalidade e a imprevisibilidade que marcam a situação pedagógica, é requisitado do professor o reconhecimento de que os saberes não são informações esparsas, desordenadas, mas comportam possibilidades de organização e de estruturação, e, por conseguinte uma credencial para que o professor possa de forma concreta, apreender e compreender a sua realidade circundante (GAUTHIER et al, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bom professor, longe de ser uma abstração, é uma construção contínua de todo o docente comprometido com uma formação profissional que extrapole a mera aprendizagem de procedimentos e técnicas. (BATISTA; SILVA, 2001, p.169)

Uma crescente preocupação dos estudos sobre formação de professores, tem se voltado para o âmbito da docência superior, indicada a importância desse ensino, notadamente no que concerne aos saberes docentes e à prática pedagógica na interface com o processo de desenvolvimento profissional docente. A presente pesquisa desenvolveu-se, portanto, na perspectiva de bem articular essa tessitura, vislumbrando realçar a compreensão de que a docência e a investigação são “serviços” singulares que integram a Universidade.

Nesse sentido, a docência na universidade é entendida como um processo e, como tal, um processo dinâmico, comprometida com a informação atualizada, com a criação, com a preparação para o exercício do fazer profissional, enfim, com o desenvolvimento técnico-tecnológico e científico, apontado para demandas que envolvem o cultural, o social e o econômico das sociedades.

Desse modo, as discussões sobre docência superior e desenvolvimento profissional docente se consubstanciaram e, ao mesmo tempo, subsidiaram nosso olhar analítico diante das narrativas dos colaboradores do estudo. Colocadas estas ponderações preliminares, passamos a alguns encaminhamentos, à guisa de conclusão deste relatório de pesquisa. E, diante deste propósito, o fazemos a partir

de 03 (três) vertentes em torno das quais o estudo desenvolveu-se, permeado por idéias que emergiram de diferentes (mas articuladas) sessões de análise das narrativas.

A primeira vertente, portanto, diz respeito ao propósito central do estudo, ou seja, à compreensão do processo de desenvolvimento profissional docente do médico-professor na sua trajetória docente universitária. A segunda vertente aponta para aspectos relativos à docência superior como um esforço educacional que requer do professor uma capacitação particular, com certas especificidades que não apenas demandem conhecimentos, mas, em adição, devem revelar “um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão” (MASETTO, 1998, p. 13).

A terceira e última vertente contempla constatações e ponderações sobre saberes e prática pedagógica porque os saberes formam um compósito que dá realce e sustentação à prática pedagógica. Corroborando esta afirmação recorreremos ao que diz Gauthier et al acerca desse fenômeno, ao afirmarem que o ensino é um ofício feito de saberes, isto é, mobiliza uma gama de saberes que, comparativamente, assemelha-se a um reservatório “[...] no qual o professor sempre se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (1998, p. 28).

Mesmo assim, ainda é visível uma certa tendência pela valorização daquele profissional que mais “saberes” construiu no decorrer de todo o seu processo de formação, como enfocam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104), visto que “[...] trazem consigo imensa bagagem de conhecimento nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionam sobre o que significa ser professor”.

Estas ponderações e afirmações postulam abrir espaço para a reflexão sobre formação pedagógica do médico-professor para que esta possa trazer subsídios, em torno do atuar na docência superior, cabendo, desse modo, ao professor buscar os meios didático-pedagógicos para diversificar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem, a fim de que possa conduzir sua prática pedagógica de forma crítica, refletindo sobre os possíveis efeitos de sua atuação profissional tanto para o aluno, como para a sociedade.

Isto posto, registramos que este estudo teve como eixo norteador, presente em todos os movimentos de sua leitura, a seguinte questão: como o

desenvolvimento profissional docente é construído pelo médico-professor no exercício da docência superior? Esse questionamento permeou a elaboração do instrumento de coleta de dados, bem como a decisão pelo formato de análise dos dados.

Desse modo, nos relatos dos médicos-professores foi possível perceber que no delineamento de sua profissão como docentes, identificam como conhecimento necessário para a docência, o saber, o conteúdo específico da matéria a ser ensinada, da disciplina que lecionam e os saberes considerados humanos.

Essa constatação nos leva à outra indagação formulada no início do trabalho: quais os saberes necessários para ensinar? Mais um importante ponto de convergência foi aqui observado, todos os professores percebem a necessidade de outros conhecimentos ligados à docência. Os médicos-professores falam de didática, metodologia, planejamento e até dos recursos a serem usados. Dizem não saber exatamente quais são esses conhecimentos, mas sabem que existem e muitas vezes os explicitam, sem nomeá-los, necessariamente.

Ao fazer referência a essa necessidade no sentido de que o docente tenha domínio referente aos conhecimentos didático-pedagógicos, citamos Masetto (2003), ao enfatizar ser esse o ponto uma necessidade para o exercício da profissão. Necessidade essa que se justifica, em muitos casos, pela falta de oportunidade de manutenção de um contato mais direto com essa área, seja por achar complexo ou mesmo por entender desnecessário para sua atividade enquanto educador.

Os médicos-professores, apesar de creditarem ter pouca preparação para a atividade docente, durante suas falas foram evidenciando diferenças entre as experiências docentes do passado, ainda na condição de alunos, e a prática atual, caracterizando-se certa homogeneidade na percepção da prática docente como produtora de saberes, nessa perspectiva, todos afirmam serem melhores professores hoje do que quando começaram. A postura ética, o compromisso com os alunos e a inserção na pesquisa científica foram pontos mencionados pelos professores enquanto conhecimentos importantes, é bem verdade que nem todos na mesma dimensão e profundidade.

Assim, a atividade como médico, por um lado, configura-se como outro fator de influência na atividade docente, da mesma forma que são influenciados por

ela: as experiências de consultório, a vivência como médico, os exemplos do cotidiano, são levados para sala de aula. Por outro lado, as experiências com os alunos também enriquecem a relação médico-paciente, bem como a influência da família, como já foi mencionado.

Diante do exposto, algumas possibilidades são delineadas tendo como base as conclusões elaboradas neste estudo, que embora não se configurem como definitivas podem ser úteis na visualização e no entendimento da complexidade da formação do médico-professor e de seu desenvolvimento profissional docente, tais como: a necessidade de educação/formação continuada do professor de medicina não apenas na sua área específica de atuação médica, mas também na área da docência propriamente dita. Além do mestrado e doutorado os interlocutores citam, como *lócus* de aprendizagem docente, cursos de capacitação didático-pedagógica que têm se configurado como espaços privilegiados de formação continuada.

Citam, ainda, a instituição como parceira, compromissada com a formação docente, proporcionando espaços de interação nos quais os professores não apenas partilhem suas experiências, mas também possam elaborar uma reflexão-crítica sobre sua prática e, desse modo, promover o autoconhecimento e a autoformação, através de um debate permanente em torno do processo de ensino-aprendizagem; o incentivo às atividades dos núcleos pedagógicos, como fórum de discussão permanente, no sentido de uma maior atuação na comunidade acadêmica, com o intuito de assessorá-la e instrumentá-la, promovendo a participação multiprofissional e multidisciplinar. Como se constata, estas são algumas possibilidades vinculadas ao desenvolvimento profissional docente, delineadas a partir desse estudo, que tem como seu interlocutor principal o médico-professor.

Ressaltamos, a propósito, que a participação desse grupo neste trabalho propiciou um exercício um tanto incomum aos médicos-professores: o de falar e refletir sobre o 'ser docente', sobre profissionalidade, refletir sobre sua formação e sobre os saberes docentes. A rigor, a afirmação é que todos gostam de lecionar. Nesse sentido acreditam que no âmbito da formação do médico-professor, ainda, há muito a ser realizado. Este trabalho, portanto, poderá estimular o debate e a compreensão desse processo complexo de construção de saberes docentes e da formação continuada que permeia a atividade docente do médico-professor, na interface com as tarefas da profissionalidade docente.

Ratifica-se, por conseguinte, que a prática de ensinar deve ser subsidiada pela reflexão-ação-reflexão, a fim de que o educador possa reinventá-la, com certa constância, tendo como sujeito principal o discente e seus interesses, bem como, tendo em vista a realidade na qual atua, vislumbrando adequar-se às suas práticas e aos seus saberes, qualquer que seja o seu contexto de atuação. Dentro desta configuração, estará dando condições para que o discente possa construir conhecimentos, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e que tais conhecimentos possam fazer sentido à sua vida prática e, como tal, intervir como cidadão na sociedade que se lhe apresenta.

Assim, aos médicos-professores, na função de educadores, cabe um papel fundamental à vida em sociedade, ou seja, ter a ousadia de edificar um processo educativo para o tempo presente, mas com visões de futuro, que “[...] dê conta das questões já colocadas pela contemporaneidade e daqueles que certamente virão pela frente” (RIVERO; GALLO, 2004, p. 10). Assim dimensionada, a formação de professores é um dos grandes desafios propostos hoje ao professor universitário como forma de mudar o perfil da universidade, garantindo o aperfeiçoamento dos recursos humanos e conseqüentemente a melhoria do ensino, da qualidade científica, para sua apropriação pela sociedade.

Portanto, os saberes necessários à prática docente são indispensáveis à vida do educador, de forma que este possa desempenhar um trabalho, a partir de uma práxis educativa comprometida com o saber-fazer docente. E esta práxis requer o exercício diário sobre a ação docente no *lócus* em que atua, levando-o a trilhar por caminhos que visualizem o ensino como um trabalho coletivo e integrado à vida da escola.

Assim, o perfil do médico-professor exigido pela sociedade moderna requer uma formação qualificada e rica em saberes e práticas voltadas para sua área de atuação, em que não só os conhecimentos científicos precisam ser devidamente trabalhados, mas principalmente as habilidades humanas devem ser o foco central de atenção desse profissional. A título, então, de reforçamento desta compreensão, acrescentamos que a docência é um estado de ser, no qual o professor pode estabelecer o ancoradouro de sua criatividade, o manancial de aprendizagens e de crescimento pessoal e profissional, que só tem sustentação e credibilidade se tiver apoiado na ética e na cooperação mútua.

Logo, ser professor, saber ensinar, representa talvez o mais expressivo desafio colocado ao professorado em geral, visto que, a era planetária, a sociedade globalizada, exige de cada professor um perfil docente inovador, caracterizado, como refere Portal (2004, p. 114), “[...] por uma atitude pró-ativa, crítica, empreendedora, com habilidades de socialização, facilidades em trabalhar em e com equipes, no imperativo trazido pela planetarização, globalização [...]”.

E como é recomendável um tom conclusivo, reiteramos que no cotidiano da docência universitária há que se colocar, dentre outras questões pontuais a preocupação com a prática pedagógica e com o desenvolvimento profissional do professor, de modo que se possibilite:

[...] contruir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento) a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende). (MASETTO, 1998, p. 97).

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos no em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ALMEIDA JUNIOR, José Maria Gonçalves de. **O perfil do educador do século XXI**. Brasília: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2000. Disponível em: <www2.camara.gov.br/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/000026.pdf> . Acesso em 19 jan. 2007.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 2. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

PIMENTA, S. G. ; ANASTASIOU, L. G. C. ; CAVALLET, V. J. . Docência e Ensino Superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R.L.L.. (Org.). **Formação de educadores** desafios e perspectivas. 1 ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2003, p. 267-278

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BATISTA, Nildo Alves; SILVA, Sílvia Helena Sousa da. **O professor de Medicina - conhecimento, experiência e formação**. São Paulo: Loyola, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projeto, contratos didáticos e portfólio. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. p. 57-68.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sarik. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, Antonio (Org.). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: EDUSC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 05 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>> Acesso em 19 jan. 2007.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDFUSCar, 1996.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Interface _ Comunicação, Saúde, Educação**, v. 6, n. 10, p. 51-62, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Fundação Oswaldo Cruz. Resolução 196/96 de 10 de outubro de 1996. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: Fiocruz, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLETTI, Ivone Assunta; RIBEIRO, Liane Beatriz Moretto; STEDILE, Nilva Lúcia Rech (Orgs). **Reflexão sobre a ação**: uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol. 23, n. 1-2, jan/dez. 1997.

_____. **O Bom Professor e sua Prática**. 15. ed. Campinas: PAPIRUS, 2003.

DIAS, Cid de Castro. **Piauí**: projetos estruturantes. Teresina: Alínea Publicações, 2006.

UESPI. **Estatuto da Fundação Universidade. Estadual do Piauí – FUESPI**. <http://www.uespi.br/downloads/uploads/ESTATUTO_FUESPI_UESPI.pdf>. Acesso em: 13 set. 2008.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Barbosa. (org). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GONÇALVES, Hortênciade Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-61.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 1993.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), n. 43/7, 10 set. 2007.

_____. Sujeitos e saberes: movimento de auto-reforma da escola. In: MENDES, SOBRINHO de J. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 31-39.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alfonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

_____. **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MIZUKAMI et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: UFSCar, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NADAL, Beatriz Gomes; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, Beatriz Gomes (Org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: UEPG, 2007, v. I, p. 15-34

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: _____. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Os professores: um objeto da investigação educacional. In: _____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PACHECO, José. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAUI. **Lei Estadual nº3967/84**. Autoriza o poder executivo a instituir a fundação de apoio ao desenvolvimento da educação do estado do Piauí – Fadep. Disponível em: <<http://ged.al.pi.gov.br/Portal/pages/portal.html#>>. Acesso em: 15 ago.2008.

_____. **Lei Estadual nº4230/88**. Autoriza o poder executivo a criar as condições necessárias a instalação e ao regular funcionamento da Universidade Estadual do Piauí. Disponível em: <<http://ged.al.pi.gov.br/Portal/pages/portal.html#>>. Acesso em: 15 ago.2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____.(Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-34.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. O professor e o desperta de sua espiritualidade. In: ENRICONE, Délcia. **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIVERO, Cléia Maria da Luz; GALLO, Sílvio (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru: EDUSC, 2004.

ROSEMBERG, Dulcinéia Sarmiento. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

SACRISTÁN, José G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.61-92.

SEVERINO, Antonio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-19.

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

SOARES FILHO, Eurípedes; MONTE, José Joaquim Oliveira. **Medicina – novos rumos**. Curitiba: Editora Letras, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan/abr.2006.

SONZOGNO, Maria Cecília. Concepções sobre a função docente em Medicina – o lugar do sujeito. IN: BATISTA, Nildo Alves; SILVA, Sílvia Helena Sousa da. (Org.) **Ensino em Saúde: visitando conceitos e práticas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005, p. 273-287

SZYMANSKI, Heloísa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2008.

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

_____. 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**. n. 13. São Paulo: Anped, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. O diário como instrumento de análise do pensamento do professor. In: _____. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFº “Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com o desenvolvimento profissional docente, bem como a qualificação da educação do Estado.

Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa que será realizada com o objetivo de compreender como se delinea o desenvolvimento da formação continuada do médico-professor e, nesse sentido, como se caracteriza sua prática pedagógica na docência superior junto ao referido curso.

Este trabalho de pesquisa será realizado pela mestranda Samylla Miranda Monte, sob orientação da Profª Dra Maria da Glória Soares Barbosa de Lima.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: Docência superior e desenvolvimento profissional: interface com narrativas autobiográficas de médicos-professores.

Pesquisador Responsável: Samylla Miranda Monte

Professor Orientador: Drª. Maria da Glória Soares Barbosa de Lima

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 3225-1139 / 8841-3993

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa pretende investigar a formação continuada e a prática pedagógica do médico-professor da Faculdade de Ciências Médicas - UESPI, no que se refere à docência superior.

Para concretização dessa investigação, iremos trabalhar com os seguintes procedimentos metodológicos, nos quais precisaremos de sua colaboração:

- **Questionário:** que estaremos aplicando com a finalidade de quantificar o quadro docente da FACIME, no sentido de analisar os aspectos pedagógicos e formativos de sua trajetória profissional que atendam aos interesses do problema da pesquisa;

- **Entrevista semi-estruturada:** precisamos dialogar com alguns médicos-professores para colher informações, através de relatos autobiográficos, que nos auxiliem a identificar os conhecimentos que estes dispõem no que se refere à prática pedagógica e sua relação com àqueles que são pertinentes. Essas entrevistas serão gravadas para serem analisadas posteriormente pelo pesquisador.

Informamos ainda que os resultados obtidos ao término da pesquisa serão devidamente divulgados a esta instituição.

Esperamos com esse trabalho de pesquisa colaborar na construção de um espaço reflexivo sobre a prática pedagógica, a fim de que possa contribuir significativamente no desenvolvimento de novos processos de formação docentes voltados para a proposta de educação nesse nível de ensino.

A sua contribuição será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa, no entanto, a participação é voluntária e você terá toda a liberdade de desistir quando assim avaliar necessário. Como também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possam causar-lhe algum constrangimento.

Durante esse trabalho, que terá a duração de quatro meses, esperamos também contribuir na construção de novos saberes docentes que irão contribuir para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. Sendo que, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é a mestranda Samylla Miranda Monte que pode ser encontrada nos telefones (86) 3225-1139 / 8841-3993. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética.

Os pesquisadores do projeto acima identificados assumem o compromisso de:

1. Preservar a privacidade e a confidencialidade dos professores cujos dados serão coletados;
2. As informações coletadas serão utilizadas para a execução do projeto em questão;
3. As informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
4. Serão respeitadas todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares na execução deste projeto.

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na Instituição.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "A formação do professor da área da saúde e os desafios da atualidade na busca da profissionalidade docente". Eu discuti com a mestranda Samylla Miranda Monte sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos

profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Assinatura do participante / representante legal

Data ____/____/____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante / representante legal para a participação neste estudo.

SAMYLLA MIRANDA MONTE (responsável pelo projeto)

Data ____/____/____

APÊNDICE B



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFº “Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
 Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga – BL 06
 CEP 64049-550 -Teresina-Pi - Fone (86) 215-5562

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR (A) NA PESQUISA

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: “Docência superior e desenvolvimento profissional: interface com narrativas autobiográficas de médicos-professores.” na condição de colaborador (a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação acerca do seu desenvolvimento profissional docente, bem como sua prática pedagógica, no que tange à docência superior. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestranda Samylla Miranda Monte sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável: SAMYLLA MIRANDA MONTE

Assinatura _____

APÊNDICE C

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF^o “Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga – BL 06
CEP 64049-550 -Teresina-Pi - Fone (86) 215-5562**

Prezado (a) Professor (a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada Docência Superior e Desenvolvimento Profissional: Interface com Narrativas Autobiográficas de Médicos-Professores, cujo objetivo central é compreender como se delineia o desenvolvimento da formação continuada do médico-professor e, nesse sentido, como se caracteriza sua prática pedagógica na docência superior junto ao referido curso. Para cumprir esta finalidade temos escolhido como campo de pesquisa a Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Piauí. Por oportuno, informamos que esta atividade corresponde à coleta de dados, portanto uma importante etapa da investigação, que tem como orientadora a Prof^a Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

Nesse sentido, convidamos-lhe a participar desta pesquisa na condição de colaborador (a) voluntário (a). E, nesta condição, solicitamos-lhe espaço, conforme a sua disponibilidade, para entrevistar-lhe, como forma de produzir dados para a pesquisa em referência. As informações produzidas via entrevista, servirão para compreender o fenômeno investigado, subsidiando nossa pesquisa sobre as trajetórias profissionais dos docentes desta IES.

Antecipadamente, asseguro a preservação do anonimato dos informantes e registramos agradecimentos por sua colaboração.

Samylla Miranda Monte

Mestranda em Educação – UFPI

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

GRADUAÇÃO EM MEDICINA – a construção da carreira

- 1) Na sua graduação, houve alguma disciplina(s) ou momento(s) que lhe marcou mais fortemente? Por quê?
- 2) Olhando retrospectivamente para sua vida acadêmica na graduação, como você percebe a sua formação inicial do ponto de vista da sua prática docente hoje?
- 3) Qual é sua formação pedagógica?
- 4) Como percebe alguma relação (ou relações) entre essas experiências e a sua atuação como professor(a)? Comente.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE

- 5) Quais as razões que o(a) levaram a optar pela docência? O que o(a) motivou a ser professor(a)?
- 6) Sempre trabalhou no ensino superior? Comente sobre sua experiência docente no ensino superior. Fale sobre sua atuação no ensino superior.
- 7) Quais as outras experiências profissionais?
- 8) Em que aspectos os saberes da graduação em Medicina têm contribuído na sua atuação docente?
- 9) Descreva sua prática pedagógica, em sala de aula e no curso como um todo.

COMENTE SOBRE SUA FORMAÇÃO CONTINUADA

- 10) Relacione e comente a cerca dos cursos realizados por opção própria, como orientação e fundamentação de sua prática pedagógica na docência superior.
- 11) Qual é a sua concepção sobre a importância(ou não) da formação continuada no desenvolvimento de sua prática pedagógica na universidade?

OS SABERES DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE

- 12) Teça comentários sobre onde e como aprendeu a ensinar?
- 13) O que a experiência ensinou de mais importante a você, no desenvolvimento da profissão docente?
- 14) Discorra sobre os saberes necessários para ensinar.
- 15) Entre esses saberes, você considera algum mais importante?
- 16) Como você avalia sua prática docente?
- 17) O que você gostaria de acrescentar a sua fala que não foi perguntado?

ANEXOS

ANEXO A

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

[...]

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

[...]

CAPÍTULO IV

Da Educação Superior

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os

conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º. As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º. É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação à distância.

§ 4º. As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º. Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º. Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º. Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

- IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- V - contratação e dispensa de professores;
- VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º. No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º. Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

[...]

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

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.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Brasília, 20 de dezembro de 1996, 185º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO B

**FLUXOGRAMA DO CURSO DE MEDICINA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS (FACIME) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)**

LISTA DAS DISCIPLINAS DO 1º ANO – 1º SEMESTRE

	DISCIPLINA	HORAS
1	Introdução ao Curso de Medicina da UESPI	30
2	Acompanhamento Tutorial ao Acadêmico de Medicina – M1	30
3	Introdução ao Manejo do Paciente	30
4	Histologia	90
5	Anatomia Médico-Cirúrgica I	120
6	Bioquímica	90
7	Bioestatística e Demografia	60
8	Evolução do Pensamento e da Prática Médica	30
9	Inglês para o Médico	30
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL TOTAL	510

LISTA DAS DISCIPLINAS DO 1º ANO – 2º SEMESTRE

	DISCIPLINA	HORAS
1	Acompanhamento Tutorial ao Acadêmico de Medicina – M2	30
2	Iniciação a Investigação Científica	30
3	Bioética	30
4	Anatomia Médico-Cirúrgica II	120
5	Embriologia	30
6	Fisiologia	120
7	Epidemiologia	60
8	Psicologia Médica e Social	60
9	Uso Médico da Informática	30
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL TOTAL	510

LISTA DAS DISCIPLINAS DO 2º ANO – 3º SEMESTRE

	DISCIPLINA	HORAS
1	Acompanhamento Tutorial ao Acadêmico de Medicina – M3	30
2	Patologia	90

3	Neuroanatomia Médico-Cirúrgica	60
4	Imunologia e Alergologia	60
5	Microbiologia	90
6	Parasitologia	90
7	Administração e Planejamento em Saúde	60
8	Ciências Sociais Aplicadas à Saúde	30
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL TOTAL		510

LISTA DAS DISCIPLINAS DO 2º ANO – 4º SEMESTRE

	DISCIPLINA	HORAS
1	Acompanhamento Tutorial ao Acadêmico de Medicina – M4	30
2	Farmacologia e Farmacoterapia	90
3	Genética Médica	60
4	Técnica Operatória e Cirurgia Experimental	90
5	Propedêutica Médica I	150
	- Técnica de Entrevista Médica e Exame Físico	
	- Semiologia do Sistema Cardiovascular	
	- Semiologia do Sistema Respiratório	
	- Semiologia do Sistema Digestório	
	- Semiologia do Sistema Reprodutor Masculino / Feminino	
6	Bases Humanísticas da Medicina	30
7	Saúde Pública	60
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL TOTAL		510

LISTA DAS DISCIPLINAS DO 3º ANO – 5º SEMESTRE

	DISCIPLINA	HORAS
1	Acompanhamento Tutorial ao Acadêmico de Medicina – M5	30
2	Pesquisa em Cirurgia Experimental	60
3	Anestesiologia e Clínica da Dor	60
4	Propedêutica Médica II	150
	- Técnica de Entrevista Médica e Exame Físico	
	- Semiologia Neurológica e Psicossomática	
	- Semiologia Dermatológica e Reumática	
	- Semiologia Hematológica, Nefrológica e Endocrinológica	
	- Interpretação de Exames Laboratoriais	
5	Doenças Infecto-Contagiosas e Parasitárias	90
6	Psiquiatria	60

7	Filosofia Médica	30
8	Toxicologia Ambiental	30
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL TOTAL		510

LISTA DAS DISCIPLINAS DO 3º ANO – 6º SEMESTRE

DISCIPLINA		HORAS
1	Acompanhamento Tutorial ao Acadêmico de Medicina – M6	30
2	Clínica Médica I	150
	- Cardiologia	
	- Pneumologia	
	- Gastroenterologia (Esôfago, Estômago e Intestino delgado)	
	- Complexo Hepatobiliopancreático	
	- Coloproctologia	
3	Dermatologia	60
4	Ginecologia	60
5	Otorrinolaringologia	60
6	Traumatologia e Ortopedia	60
7	Promoção da Qualidade de Vida	30
8	Saúde do Trabalhador	30
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL TOTAL		480

LISTA DAS DISCIPLINAS DO 4º ANO – 7º SEMESTRE

DISCIPLINA		HORAS
1	Acompanhamento Tutorial ao Acadêmico de Medicina – M7	30
2	Clínica Médica II	150
	- Endocrinologia, Nutrição e Metabolismo	
	- Angiologia	
	- Hematologia	
	- Nefrologia	
	- Reumatologia	
3	Urologia	60
4	Obstetrícia	60
5	Clínica Cirúrgica I	90
	- Cirurgia Ambulatorial e da Parede Abdominal	
	- Cirurgia da Cabeça e Pescoço	
	- Cirurgia Torácica e Cardiovascular	
6	Gerontologia e Geriatria	30

7	Neurologia e Neurocirurgia	60
8	Educação para a Saúde	30
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL TOTAL		510

LISTA DAS DISCIPLINAS DO 4º ANO – 8º SEMESTRE

	DISCIPLINA	HORAS
1	Acompanhamento Tutorial ao Acadêmico de Medicina – M8	30
2	Oncologia	60
3	Pediatria	90
4	Oftalmologia	60
5	Emergências Médicas	60
6	Clínica Cirúrgica II	90
	- Cirurgia Gastroenterológica (Esôfago, Estômago e Intestino Delgado)	
	- Cirurgia do Complexo Hepatobiliopancreático	
	- Cirurgia Coloproctológica	
	- Cirurgia Plástica e Reparadora	
	- Cirurgia do Trauma	
7	Deontologia e Medicina Legal	30
8	Medicina Comunitária e Saúde da Família	30
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL TOTAL		510

LISTA DAS DISCIPLINAS DO 5º ANO – 9º e 10º SEMESTRE

	DISCIPLINA	HORAS
1	Acompanhamento Tutorial ao Acadêmico de Medicina – M9 e M10	60
2	Ciclo de Internato em Tocoginecologia (Obstetrícia)	460
	- Admissão obstétrica	
	-Pré-parto e Centro Obstétrico	
	- Pré-natal Normal e Patológico	
	- Puerpério Normal e Patológico	
	- Ambulatório de Planejamento Familiar	
3	Ciclo de Internato em Clínica Médica I	460
	- Unidade de Terapia Intensiva (UTI)	
	- Infectologia (HDTNP) e Dermatologia (HGV)	
	- Emergências Médicas (Pronto-Socorro)	
4	Ciclo de Internato em Pediatria I	460
	- Geral (enfermaria e ambulatório)	

	- Puericultura	
	- Neonatologia (Berçário Normal e Patológico)	
	- Pronto-Socorro	
5	Ciclo de Internato em Clínica Cirurgica I	460
	- Pronto-Socorro	
	- Unidade de Queimados	
	- Traumatologia e Ortopedia	
6	- Ciclo de Internato em Medicina Comunitária e PSF	240
	- Programa Saúde da Família (Teresina)	
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL TOTAL		2.140

LISTA DAS DISCIPLINAS DO 6º ANO – 11º e 12º SEMESTRE

	DISCIPLINA	HORAS
1	Acompanhamento Tutorial ao Acadêmico de Medicina – M11 e M12	60
2	Ciclo de Internato em Tocoginecologia (Ginecologia)	460
	- Ambulatório de Ginecologia Geral e Mastologia	
	- Colposcopia e patologia do TGI	
	- Ambulatório de Uroginecologia	
	- Cirurgia Ginecologia	
3	Ciclo de Internato em Clínica Médica II	460
	- Cardiologia, Pneumologia, Gastroenterologia, Reumatologia e Endocrinologia	
	- Nefrologia e Hemodiálise	
	- Oncologia, Hematologia e Banco de Sangue	
4	Ciclo de Internato em Pediatria II	460
	- Geral (enfermaria, ambulatório e puericultura)	
	- UTI pediátrica	
	- Infectologia e Dermatologia	
	- Cirurgia Pediátrica	
	- Neonatologia	
5	Ciclo de Internato em Clínica Cirurgica II	460
	- Geral e Gastroenterologica	
	- Torácica e Cardiovascular	
	- Urológica, Cirurgia de Cabeça e Pescoço, Oncologia	
6	Ciclo de Internato em Estágio Eletivo	240
	Definido entre o aluno e as opções apresentadas pela Comissão de Internato	
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL TOTAL		2.140

ANEXO C**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO[†]
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 4, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso
de Graduação em Medicina.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 1.133, de 7 de agosto de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 1º de outubro de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Medicina definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de médicos, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Medicina das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

[†] CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 4/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 38.

Art. 3º O Curso de Graduação em Medicina tem como perfil do formando egresso/profissional o médico, 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.

Art. 4º A formação do médico tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I - **Atenção à saúde:** os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;

II - **Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - **Comunicação:** os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve

comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

IV - **Liderança**: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;

V - **Administração e gerenciamento**: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; e

VI - **Educação permanente**: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º A formação do médico tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

I – promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;

II - atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primário e secundário;

III - comunicar-se adequadamente com os colegas de trabalho, os pacientes e seus familiares;

IV - informar e educar seus pacientes, familiares e comunidade em relação à promoção da saúde, prevenção, tratamento e reabilitação das doenças, usando técnicas apropriadas de comunicação;

V - realizar com proficiência a anamnese e a conseqüente construção da história clínica, bem como dominar a arte e a técnica do exame físico;

VI - dominar os conhecimentos científicos básicos da natureza biopsicosocio-ambiental subjacentes à prática médica e ter raciocínio crítico na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas da prática médica e na sua resolução;

VII - diagnosticar e tratar corretamente as principais doenças do ser humano em todas as fases do ciclo biológico, tendo como critérios a prevalência e o potencial mórbido das doenças, bem como a eficácia da ação médica;

VIII - reconhecer suas limitações e encaminhar, adequadamente, pacientes portadores de problemas que fujam ao alcance da sua formação geral;

IX - otimizar o uso dos recursos propedêuticos, valorizando o método clínico em todos seus aspectos;

X - exercer a medicina utilizando procedimentos diagnósticos e terapêuticos com base em evidências científicas;

XI - utilizar adequadamente recursos semiológicos e terapêuticos, validados cientificamente, contemporâneos, hierarquizados para atenção integral à saúde, no primeiro, segundo e terceiro níveis de atenção;

XII - reconhecer a saúde como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência entendida como conjunto articulado e contínuo de ações

e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;

XIII - atuar na proteção e na promoção da saúde e na prevenção de doenças, bem como no tratamento e reabilitação dos problemas de saúde e acompanhamento do processo de morte;

XIV - realizar procedimentos clínicos e cirúrgicos indispensáveis para o atendimento ambulatorial e para o atendimento inicial das urgências e emergências em todas as fases do ciclo biológico;

XV - conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando-lhe a leitura crítica de artigos técnico-científicos e a participação na produção de conhecimentos;

XVI - lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de saúde;

XVII - atuar no sistema hierarquizado de saúde, obedecendo aos princípios técnicos e éticos de referência e contra-referência;

XVIII - cuidar da própria saúde física e mental e buscar seu bem-estar como cidadão e como médico;

XIX - considerar a relação custo-benefício nas decisões médicas, levando em conta as reais necessidades da população;

XX - ter visão do papel social do médico e disposição para atuar em atividades de política e de planejamento em saúde;

XXI - atuar em equipe multiprofissional; e

XXII - manter-se atualizado com a legislação pertinente à saúde.

Parágrafo Único. 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 contra-referência e o trabalho em equipe.

Art. 6º Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Medicina devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em medicina. Devem contemplar:

I - conhecimento das bases moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados aos problemas de sua prática e na forma como o médico o utiliza;

II - compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;

III - abordagem do processo saúde-doença do indivíduo e da população, em seus múltiplos aspectos de determinação, ocorrência e intervenção;

IV - compreensão e domínio da propedêutica médica – capacidade de realizar história clínica, exame físico, conhecimento fisiopatológico dos sinais e sintomas; capacidade reflexiva e compreensão ética, psicológica e humanística da relação médico-paciente;

V - diagnóstico, prognóstico e conduta terapêutica nas doenças que acometem o ser humano em todas as fases do ciclo biológico, considerando-se os critérios da prevalência, letalidade, potencial de prevenção e importância pedagógica; e

VI - promoção da saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos – gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento, envelhecimento e do processo de morte, atividades físicas, desportivas e as relacionadas ao meio social e ambiental.

Art. 7º A formação do médico incluirá, como etapa integrante da graduação, estágio curricular obrigatório de treinamento em serviço, em regime de internato, em serviços próprios ou conveniados, e sob supervisão direta dos docentes da própria Escola/Faculdade. A carga horária mínima do estágio curricular deverá atingir 35% (trinta e cinco por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Medicina proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

§ 1º O estágio curricular obrigatório de treinamento em serviço incluirá necessariamente aspectos essenciais nas áreas de Clínica Médica, Cirurgia, Ginecologia-Obstetrícia, Pediatria e Saúde Coletiva, devendo incluir atividades no primeiro, segundo e terceiro níveis de atenção em cada área. Estas atividades devem ser eminentemente práticas e sua carga horária teórica não poderá ser superior a 20% (vinte por cento) do total por estágio.

§ 2º O Colegiado do Curso de Graduação em Medicina poderá autorizar, no máximo 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total estabelecida para este estágio, a realização de treinamento supervisionado fora da unidade federativa, preferencialmente nos serviços do Sistema Único de Saúde, bem como em Instituição conveniada que mantenha programas de Residência credenciados pela Comissão Nacional de Residência Médica e/ou outros programas de qualidade equivalente em nível internacional.

Art. 8º O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Medicina deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, mediante estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, a saber: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

Art. 9º O Curso de Graduação em Medicina deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Art. 10. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Medicina para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

§ 1º As diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Medicina deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso.

§ 2º O Currículo do Curso de Graduação em Medicina poderá incluir aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de forma a considerar a inserção institucional do curso, a flexibilidade individual de estudos e os requerimentos, demandas e expectativas de desenvolvimento do setor saúde na região.

Art. 11. A organização do Curso de Graduação em Medicina deverá ser definida pelo respectivo colegiado do curso, que indicará a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 12. A estrutura do Curso de Graduação em Medicina deve:

I - Ter como eixo do desenvolvimento curricular as necessidades de saúde dos indivíduos e das populações referidas pelo usuário e identificadas pelo setor saúde;

II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência;

III - incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania;

IV - promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e ambientais;

V - inserir o aluno precocemente em atividades práticas relevantes para a sua futura vida profissional;

VI - utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional;

VII - propiciar a interação ativa do aluno com usuários e profissionais de saúde desde o início de sua formação, proporcionando ao aluno lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes como agente prestador de cuidados e atenção, compatíveis com seu grau de autonomia, que se consolida na graduação com o internato; e

VIII - vincular, através da integração ensino-serviço, a formação médico-acadêmica às necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS.

Art. 13. A implantação e desenvolvimento das diretrizes curriculares devem orientar e propiciar concepções curriculares ao Curso de Graduação em Medicina que deverão ser acompanhadas e permanentemente avaliadas, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários ao seu aperfeiçoamento.

§ 1º As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares.

§ 2º O Curso de Graduação em Medicina deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES à qual pertence.

Art. 14. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Arthur Roquete de Macedo
Presidente da Câmara de Educação Superior

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)