**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSIMEIRE FERREIRA MENDES

**Professores no Curso de Medicina: (des)caminhos entre a atuação
profissional e a profissionalidade docente**

**Ribeirão Preto - SP
2019**

ROSIMEIRE FERREIRA MENDES

**Professores no Curso de Medicina: (des)caminhos entre a atuação
profissional e a profissionalidade docente**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
de Ribeirão Preto da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Mestre
em Ciências.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Noeli Prestes
Padilha Rivas

Ribeirão Preto - SP

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Mendes, Rosimeire Ferreira.

Professores no Curso de Medicina: (des)caminhos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente. Ribeirão Preto, 2019.
126 p.: qds.; tabs.; apêndices.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Rivas, Noeli Prestes Padilha.

Versão corrigida

1. Ensino superior. 2. Curso de Medicina. 3. Profissionalidade Docente.
4. Educação Médica.

Rosimeire Ferreira Mendes

Professores no Curso de Medicina: (des)caminhos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

Banca Examinadora

Profª Drª Noeli Prestes Padilha Rivas (Orientadora)
Instituição Universidade de São Paulo /Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP)

Julgamento _____

Prof. Drª Celine Marques Pinheiro
Instituição Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos Dr. Paulo Prata (FACISB)

Julgamento _____

Prof. Drª Kátia Pereira de Borba
Instituição Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)

Julgamento _____

Prof. Drª Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques
Instituição Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Julgamento _____

Dedico esse trabalho a Deus, minha fonte de luz, perseverança e autor de meu destino a quem sou eternamente grata pela sua presença em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial ao irmão Danilo Rodrigo Ferreira Mendes pelo apoio incondicional durante o percurso do meu trabalho.

Aos colegas do grupo GEPEFOR (Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo) pelas contribuições oferecidas.

Às professoras Glaucia Maria da Silva, Maria Auxiliadora Resende Braga Marques (Dora) e Maria Leal Alejandra Iturrieta, pelo incentivo e ajuda.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Noeli Prestes Padilha Rivas pela dedicação, aconselhamento e amizade durante a trajetória desse projeto.

Aos diretores, coordenador do Curso de Medicina e professores da FACISB que oportunizaram o espaço para que eu pudesse realizar a pesquisa naquele ambiente.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente participaram da construção dessa pesquisa.

Nossa condição humana nos caracteriza como seres inacabados, com capacidade de criar e, conseqüentemente, de sempre buscar algo. É a inquietude, a curiosidade, a insatisfação que alimentam e estimulam o homem a novas conquistas no cotidiano, com temos constatado ao longo da história da humanidade.”

(VEIGA, 2012, p.14).

RESUMO

A pesquisa intitulada “Professores no Curso de Medicina: (des) caminhos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente”, tem como objetivo compreender o processo de profissionalidade docente dos professores que atuam no Curso de Medicina em uma instituição de ensino superior localizada no interior do Estado de São Paulo. O referencial teórico possui como base os estudos sobre a profissionalidade docente e a educação superior em Medicina no Brasil. Alguns autores (SACRISTAN, 1995; DUBAR, 1997; CONTRERAS, 2002; BATISTA, 2005; ROLDÃO, 2007; ZABALZA, 2007; CUNHA, 2010; TARDIF, 2016; entre outros) apontam a docência como uma atividade complexa ao enfatizar que, muito mais que um dom, esta exige a constituição de vários saberes para o exercício da sua prática, assinalando assim o papel da instituição de ensino superior no desenvolvimento profissional docente. A metodologia utilizada é a abordagem qualitativa, identificada como um estudo de caso único e tem como *corpus* o Projeto Político Pedagógico do curso de graduação de Medicina, o Relatório de Formação Docentes, o Currículo *Lattes* dos docentes que atuam na instituição e a Entrevista Semiestruturada. Os dados da entrevista foram organizados em uma (01) categoria temática e em quatro (04) dimensões, tendo como tema principal “A Profissionalidade Docente”. Tais dados foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo. Verificou-se por meio do referencial teórico a evolução do ensino superior no Brasil, as mudanças ocorridas no curso de graduação de Medicina, a relevância da formação profissional docente frente às exigências da profissão, bem como o papel da instituição de ensino no percurso da profissionalização docente. Em relação à instituição investigada constatou-se que os docentes que atuam no Curso de Medicina formam uma equipe multidisciplinar, sendo a maioria do sexo masculino, com formação pós-graduada e com pouca experiência na área docente universitária. Compreendeu-se mediante a análise das entrevistas que a identidade profissional docente dos professores da instituição está em processo de construção, visto que essa profissão docente lhes é percebida somente como atividade secundária, fato que implica em uma visão limitada acerca dos saberes em que essa ocupação se constrói e se desenvolve. Os meios utilizados pelos docentes para a construção dos saberes constitutivos da docência têm sido a prática docente, a atualização e o aperfeiçoamento do conteúdo a serem desenvolvidos no ambiente de ensino, o apoio dos colegas professores e a formação oferecida pela instituição. Foram levantados alguns dilemas e desafios enfrentados pelos docentes da instituição pesquisada, sendo que o ponto mais enunciado pelos professores foi relacionado ao excesso de permissividade destinado aos estudantes, o que implica, segundo os depoimentos, na falta de autonomia docente. Outros dilemas apresentados se referem às questões do pequeno número de docentes na instituição, associado à classes numerosas, e da própria profissão docente diante das exigências que a constitui. No âmbito dessas reflexões, reconhece-se a necessidade de formação docente específica que possa superar o domínio do senso comum diante da exigência dos saberes necessários à constituição da profissionalidade docente, assim como de maior proximidade com a direção institucional para se obter apoio diante dos dilemas apresentados.

Palavras-chave: Ensino Superior. Curso de Medicina. Profissionalidade Docente. Educação Médica.

ABSTRACT

The research presents the theme “Professors in the medical course: (mis) paths between professional performance and teaching professionalism”. The theoretical framework is based on studies on teaching professionalism and higher education in medicine in Brazil. Some authors (SACRISTAN, 1995; DUBAR, 1997; CONTRERAS, 2002; BATISTA, 2005; ROLDÃO, 2007; ZABALZA, 2007; CUNHA, 2010; TARDIF, 2016; among others) point teaching as a complex activity, emphasizing that much more than a gift, it requires the constitution of various knowledge for the exercise of its practice. These authors point out the role of the higher education institution in teaching professional development. The general objective of this research is to understand the teaching professional process of the professors who work in the medical course, in a higher education institution, located in the interior of the state of São Paulo. The methodology used is a qualitative approach, identified as a single case study and has as its core the Pedagogical Political Project of the undergraduate medical course, the Teacher Training Report, the Lattes Curriculum of the faculty who work at the institution and a semi-structured interview. The interview data were organized into one (01) thematic category, four (04) dimensions, with the main theme “The Teaching Professionality”. Such data were analyzed from the perspective of content analysis. It was verified through the theoretical reference the evolution of higher education in Brazil, as well as the changes that occurred in the undergraduate medical course, the relevance of the professional teaching formation in face of the demands of the profession and the role of the educational institution in the path to professionalization teacher. Regarding the institution investigated, it was found that the professors who work in the medical course form a multidisciplinary team, with the majority of males, postgraduate training and little experience in university teaching. It was understood through the analysis of the interviews that the teaching professional identity of the institution's teachers is to be built. The teaching profession is perceived as a secondary activity by them, which implies a limited view about the knowledge that it builds and develops. The means used by teachers to build the constitutive knowledge of teaching have been through teaching practice, updating / improving the content to be developed in the teaching environment, support from fellow teachers and through training offered by the institution. Some aspects of dilemmas and challenges faced by the professors of the researched institution were raised. The point most mentioned by the teachers was related to the excess of permissiveness intended for the students, which implies, according to the statements, the lack of teaching autonomy. Other dilemmas presented refer to the issues of the small number of teachers in the institution, associated with large classes and the teaching profession itself in view of the demands that constitute it. In the context of these reflections, it is recognized the need for specific teacher training that can overcome the common sense domain in view of the requirement of knowledge necessary for the constitution of teaching professionalism and greater proximity to the institutional direction to obtain support in the face of the dilemmas presented.

Keywords: Teacher training. Medicine course. Professionalism. Medical education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil Profissional dos docentes do Curso de Medicina	74
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabelas 1 – Formação Inicial – Docentes FACISB	77
Tabela 2 – Formação Continuada – Docentes FACISB	78
Tabela 3 – Formação Continuada – Corpo Docente – Ensino Superior (BRASIL) .	78
Tabela 4 – Regime de Trabalho – Docentes FACISB.....	80
Tabela 5 – Experiência Docente	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias para análise de dados.....	68
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEM	Associação Brasileira de Educação Médica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CINAEM	Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
DCNMed	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Medicina
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACISB	Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos Dr. Paulo Prata
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPP	Núcleo de Apoio Psicopedagógico
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PICD	Plano Institucional de Capacitação docente
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PMM	Programa Mais Médico
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROMED	Projeto de Incentivo às Mudanças nos Cursos de Medicina
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSF	Programa Saúde da Família

RH	Recursos Humanos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
TBL	<i>Team Based Learning</i> (Aprendizagem Baseada em Equipes)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEM	Unidade de Educação Médica
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
SEÇÃO 1 - ENSINO MÉDICO NO BRASIL: BREVES NOTAS	21
1.1 O Ensino Superior no Brasil.....	21
1.2 A educação médica no Brasil.....	36
SEÇÃO 2 - PROFISSIONALIDADE DOCENTE: CONSTRUCTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	46
SEÇÃO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO	60
3.1 Tipo de estudo.....	61
3.2 Local do estudo	61
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	63
3.4 Participantes do estudo	66
3.5 Análise e interpretação dos dados.....	67
SEÇÃO 4- RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
4.1. Um olhar sob o Corpo Docente e o Desenvolvimento Profissional na perspectiva do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Medicina.....	71
4.2 Caracterização do perfil profissional docente do Curso de Medicina.....	74
4.3 Ser professor no Curso de Medicina	81
4.4 Experiência Profissional.....	90
4.5 Saberes necessários para a atuação docente.....	91
4.6 Dilemas e Desafios da docência.....	101
CONSIDERAÇÕES.....	106
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXO A – TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	119
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	120
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO – DIRETOR GERAL – INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	121
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO – COORDENADOR DO CURSO DE MEDICINA.....	122
APÊNDICE D - CARACTERIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES.....	123
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	125

INTRODUÇÃO

O interesse por essa pesquisa intitulada “Professores no Curso de Medicina: (des) caminhos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente” surgiu da minha inquietação enquanto pedagoga e docente de ensino superior ao observar a trajetória dos professores na busca do seu desenvolvimento profissional. Esse fato impulsionou a necessidade de se investigar o processo de formação do docente de ensino superior.

A participação nas disciplinas da área de educação como aluna especial no programa de pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP) e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – FFCLRP-USP) possibilitou o meu aprofundamento teórico e metodológico acerca da construção da profissionalidade docente, bem como dos aspectos que envolvem a universidade, currículo e formação.

Em relação à essa temática, estudos apontam que a ação de ensinar não é simples e nem regular, pois o ensino, enquanto prática social destinada a promover a relação dos estudantes com o conhecimento, “é um fenômeno complexo, uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 48).

Alguns autores como Sacristán (1995), Dubar (1997), Contreras (2002), Zabalza (2007), Batista; Batista; Abdalla (2005), Roldão (2007), Cunha (2009), Tardif (2016), dentre outros, ressaltam que a construção da profissionalidade docente perpassa para além da atividade prática no ambiente de ensino e apontam dimensões pessoais, profissionais e institucionais, constitutivas da função docente.

Destaca-se, ainda que o ensino deve ser realizado com critérios, orientação e planejamento, mesmo que o docente possua domínio profundo do tema a ser desenvolvido, adquirido pelo acúmulo de experiência.

Para Cunha (2010, p.25) “assumir a complexidade é desvelar o ofício de professor com requerente de múltiplas condições para seu exercício”, ressaltando a docência como atividade complexa que exige dimensões e saberes específicos nas suas relações.

Papi (2005, p. 10) considera que a formação docente “é o processo capaz de desencadear a profissionalização docente e que auxilia na construção de uma nova cultura e identidade profissional”.

A esse respeito, Zabalza (2007, p. 147) contribui informando que “tradicionalmente a formação docente foi considerada responsabilidade e compromisso dos próprios professores” (ninguém melhor do que o próprio professor para saber de que tipo de formação necessita). Nessa concepção, considera-se a formação docente um dos fatores básicos da qualidade da universidade.

Por meio das contribuições desses autores verifica-se que é no contexto de formação e trabalho que o docente constitui sua profissionalidade e recria sua experiência, inova e se renova como pessoa e profissional.

Ao tratar de formação docente encontram-se as expressões profissão, profissionalização e profissionalidade, que vêm sendo amplamente utilizadas e discutidas no âmbito educacional. Tais terminologias apesar de serem referentes à formação docente possuem especificidades próprias.

Segundo Nóvoa (2014, p. 79) “a profissão docente apresenta-se como um ofício partilhado ao nível de esquemas práticos. Ao exercício da profissão docente deverá fazer parte formação e a organização”. Algumas características da profissão são descritas por Hoyle (1980 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 56-57) como:

Uma ocupação que realiza uma função social crucial e que requer um grau considerável de destreza. É exercida em situações não totalmente rotineiras onde o conhecimento adquirido pela experiência, apesar de importante, é insuficiente para as demandas educacionais, entre outras.

A esse respeito, verifica-se que a profissão não deve ser associada apenas como ofício de natureza prática, mas também requerente de organização, formação e desenvolvimento mediante as demandas da sua atuação.

Contribuindo com esse pensamento, Papi (2005, p. 27) ressalta que “embora a profissão ocorra num contexto prático, isso não significa que para analisá-la deva-se somente considerar a prática.” A autora salienta que a profissão docente precisa ser refletida a partir do que se espera dela e do que se diz sobre ela.

O termo profissionalização refere-se ao processo de capacitação para o exercício profissional. A profissionalização baseia-se na formação inicial e

continuada, tendo como fundamento “a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico” (VEIGA, 1998, p. 76).

No tocante à profissionalidade docente, entende-se que o seu conceito está em permanente elaboração, levando em consideração as reflexões que envolvem o contexto educacional (cultural, histórico e social).

Em relação a esse aspecto, Sacristán (1995, p. 65) considera que a profissionalidade é “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, sendo, portanto, uma afirmação específica da ação docente. O professor afirma suas especificidades e projeta, no âmbito da atividade profissional, a sua profissionalidade.

Ainda sobre esse conceito, Garcia (1999, p. 253) afirma que:

A profissionalidade é a carreira docente propriamente dita, e que para o professor desenvolver-se profissionalmente deverá ser conhecedor do currículo do curso em que atua, conhecer o funcionamento da universidade, dominar o ensino, enquanto conteúdo, plano e estratégias, compreendendo tudo isso sob uma forma contínua que advém da graduação; a formação continuada que provém de cursos de formação pedagógica e pós-graduação (mestrado e doutorado) e a experiência profissional docente.

Dubar (1997, p. 34), a esse respeito, acrescenta que:

A profissionalidade docente se consolida pela representação que o próprio professor constrói acerca de sua prática, com base em seus valores, na sua história de vida, angústias, saberes e anseios, como também, nas relações que estabelece com outros docentes, na instituição de ensino e em outros grupos sociais.

Nesse sentido, Contreras (2002, p. 74) afirma que “a construção da profissionalidade docente decorre não somente do ofício de ensinar, mas também se constitui nos valores e pretensões que se deseja desenvolver na profissão”. Refere-se, nesse sentido, às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Assim, o conteúdo e seu significado não vêm definitivamente fixados, mas interpretados de forma diferente, segundo os contextos.

No que concerne ao Curso de Medicina, Batista (2005, p.305) destaca que “boa parte dos seus professores, na sua formação inicial, especialização e pós-graduação têm pouca ou quase nenhuma prática educacional”. Esse autor também ressalta que o que se verifica, na maioria das vezes, é que o docente dessa graduação é um especialista considerado um bom profissional em sua área de atuação, possuidor de alguma afinidade pelo ensino, porém, não necessariamente alguém que apresente experiência e/ou formação docente. Tal característica pode influenciar na sua atuação de ensino, corroborando-se, portanto, com o pensamento de Cunha (2010, p. 20) ao afirmar que no “processo de ensinar são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência”.

A relevância da docência para o exercício da Medicina é algo destacado no texto de juramento dessa profissão, feito por Hipócrates, médico que viveu na Grécia por volta de 400 anos a.C:

Eu juro, por Apolo, médico, por Esculápio, Higéia e Panacéia, e tomo por testemunhas todos os deuses e todas as deusas, cumprir, segundo meu poder e minha razão, a promessa que se segue: estimular, tanto quanto a meus pais, aquele que me ensinou esta arte; fazer vida comum e, se necessário for, com ele partilhar meus bens; ter seus filhos por meus próprios irmãos; ensinar-lhes esta arte, se eles tiverem necessidade de aprendê-la, sem remuneração e nem compromisso escrito; fazer participar dos preceitos, das lições e de todo o resto do ensino, meus filhos, os de meu mestre e os discípulos inscritos segundo os regulamentos da profissão, porém, só a estes (HIPÓCRATES, 1948).

Nesta citação verifica-se que a medicina é referida como “arte” e a docência é relacionada a um sacerdócio em “ensinar-lhes [...] sem remuneração e nem compromisso escrito”. Com base nesses conceitos, faz-se necessário refletir sobre o compromisso e as exigências a serem assumidos por meio da docência.

De acordo com Nóvoa (2014), é preciso diversificar a formação de prática educacional, não se limitando ao domínio metodológico e instrumentalista, incipiente ao que é específico na ação docente.

No ensino superior a profissão docente foi se estabelecendo pelo mundo do trabalho. A esse respeito, Cunha (2009, p. 84) discorre como tem se constituído o professor e os currículos:

Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a

Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de Medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc.

Dessa forma, os professores “aprendem a ensinar ensinando” tendo como referência professores julgados como bons professores, ensinando como foram ensinados e, por meio da sua experiência prática, buscam garantir transmissão de conhecimento muito próxima àquela de que eles mesmos obtiveram quando estudante, conforme esclarece a autora mencionada (CUNHA, 2009).

Segundo a autora, a prática acima mencionada vem seguida da concepção que tal profissional possui o “dom” de ensinar. Essa concepção, além de desprestigiar a condição acadêmica, também desvaloriza a formação específica necessária à docência, pois a docência não pode ser vista como atividade complementar à profissão médica e sim como uma profissão que exige complexidade, diversidade, dinamicidade, interdisciplinaridade e outros saberes relativos para a atuação como docente (KESSLER 2002).

Em relação à formação dos médicos no Brasil verificam-se políticas indutoras do Ministério da Saúde e a implantação de novos currículos, consubstanciadas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Medicina (DCNMed, 2014) suscitando novos percursos e necessidades aos professores que atuam nesta área, na tentativa de superar o modelo flexneriano¹. Ressalta-se que seu relatório, tido como referencial na área de educação médica em 1910, ainda hoje deixa resquícios na formação e currículo do Curso de Medicina, bem como na atuação profissional dos docentes que atuam nesse curso.

Efetivamente, investigar a formação no ensino superior, com centralidade na formação do professor para a docência universitária, assegura significativo desafio no campo da investigação científica - no sentido de buscar dados e informações que elucidem o debate, o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva sobre o papel da universidade e sua importância na função da formação - não somente do

¹ **Modelo Flexneriano:** Um dos significados do adjetivo “flexneriano” é aplicado aos currículos que apresentam uma divisão clara entre um período ou ciclo inicial de disciplinas básicas, seguido de outro dedicado aos estudos clínicos (Pagliosa, 2008).

profissional de excelência nos saberes científicos e técnicos, mas sobretudo nos saberes críticos imersos em valores da formação humana.

Diante das reformas educativas, cada vez mais exigentes e complexas, percebe-se que essa realidade demanda obrigatoriamente refletir sobre a formação de desenvolvimento profissional docente, levando em consideração que a docência é uma profissão e, como tal, precisa ser exercida com os novos saberes profissionais que essa qualificação exige.

Com o propósito de responder ao problema da pesquisa foi elaborada a seguinte questão norteadora: Como a docência é constituída no âmbito da saúde, principalmente na área de Medicina, considerando que para o professor desse curso a docência é uma atividade secundarizada?

A pesquisa teve como tema central a profissionalidade docente e o Curso de Medicina foi escolhido considerando as especificidades dessa graduação preconizadas pela DCNMed. Os objetivos da pesquisa estão delineados da seguinte forma:

Objetivo Geral: Compreender o processo de profissionalidade docente dos professores que atuam no Curso de Medicina, em instituição de ensino superior localizada no interior do Estado de São Paulo.

Objetivos Específicos:

- a) Identificar o perfil profissional dos professores que atuam na instituição investigada;
- b) Investigar como os professores percebem a construção da sua profissionalidade, bem como os saberes específicos da docência.

Esse trabalho está constituído da seguinte forma:

- Introdução
- Seção 1: O Ensino Médico no Brasil: Breves Notas
- Seção 2: Profissionalidade Docente: Constructos teóricos-metodológicos
- Seção 3: Percurso Metodológico
- Seção 4: Resultados e Discussão
- Considerações Finais
- Referências
- Anexo
- Apêndices

SEÇÃO 1 - ENSINO MÉDICO NO BRASIL: BREVES NOTAS

Nesta seção, aborda-se o ensino superior no Brasil, a partir de breve histórico, tendo em vista que o tema central desta investigação diz respeito à profissionalização de professores que atuam na área da Medicina.

1.1. O Ensino Superior no Brasil

Segundo Cunha (2010, p. 20) historicamente, “a universidade sempre esteve ligada ao projeto de país que se desejava construir, e nestes faziam parte integrante a liberdade e a autonomia universitária”.

A esse respeito, a autora cita desde a proibição de Portugal na criação de universidades no Brasil (período colonial) com receio de que os universitários pudessem ser coadjuvantes de movimentos independentistas, até o interesse em fundar o ensino superior no período da transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, incorporando os marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal ainda estava mantido.

Verifica-se que as primeiras escolas superiores no contexto latino-americano foram inauguradas pelos espanhóis no século XVI, sendo formadas por instituições religiosas segundo Gomes (2007, p. 7):

As primeiras universidades fora da Europa se fizeram na América espanhola. Criada em 1538, a Universidade de São Domingos é historicamente a primeira universidade das Américas. Depois vieram as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale e Filadélfia, surgiram respectivamente em 1636, 1701 e 1755.

Em decorrência da Coroa Portuguesa, no século XVI, ao negar aos jesuítas a instalação de cursos superiores na colônia, os estudantes graduados nos colégios jesuítas se deslocavam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos. No Brasil, a criação de universidades sofre resistência em dois âmbitos, ou seja, de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, e de brasileiros, que não consideravam a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, julgando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937).

Contextualizar a área da Medicina no ensino superior² remete ao entendimento de se buscar balizadores históricos, que influenciam a natureza e o prestígio social desse curso. Segundo Dias Sobrinho (2015, p. 581),

[...] o Ensino Superior no Brasil se insere em um contexto de contradições e complexidades diante do seu papel na formação dos sujeitos, construção de conhecimentos, desenvolvimento da ciência e da tecnologia e valorização das dimensões sociais, políticas, culturais, ambientais e éticas.

Pode-se afirmar que é tardia a criação da universidade brasileira e esse fato corrobora a configuração do ensino superior no Brasil, predominantemente privada. Nesse sentido, utiliza-se neste trabalho o termo “universidade” em referência ao ensino superior, mesmo que a pesquisa tenha como lócus uma instituição de ensino privada, denominada faculdade.

Santos (2008, p. 8) concorda com a percepção da influência exercida sobre a universidade afirmando que “a partir de demandas políticas e econômicas, a universidade não mais influencia a sociedade, mas é influenciada pelo contexto histórico em que se apresenta”. Nesse panorama, percebe-se instalada a crise de identidade do próprio pensamento crítico no espaço público da universidade influenciado pelo modelo de desenvolvimento econômico, conhecido por neoliberalismo (imposto como modelo global do capitalismo), ocasionando a descapitalização e a desestruturação da universidade pública em detrimento da emergente demanda do mercado.

² O Ensino Superior no Brasil está organizado conforme o art. 46, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O Decreto Federal nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. O artigo 2º, do referido Decreto explicita: “Para os fins do disposto neste Decreto, o sistema federal de ensino compreende: I - as instituições federais de ensino superior - IFES; II - as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; e III - os órgãos federais de educação superior. § 1º As IES criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado sujeitam-se ao sistema federal de ensino. § 2º As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado e as IES qualificadas como instituições comunitárias, nos termos da Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, sujeitam-se ao sistema federal de ensino. § 3º As IES públicas criadas e mantidas pelos Estados, pelo Distrito Federal ou pelos Municípios serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino, sem prejuízo do credenciamento para oferta de cursos a distância pelo Ministério da Educação, nos termos dos art. 17 e art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Decreto nº 9.057, de 2017, e da legislação específica. § 4º As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal existentes na data da promulgação da Constituição e que sejam mantidas e administradas por pessoa jurídica de direito público, ainda que não gratuitas, serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino estadual.” (BRASIL, 2017).

De acordo com Galvão (1997, p. 45), o cerne de toda prática neoliberal é o mercado e, conseqüentemente, o consumo. Dessa forma, no discurso neoliberal a educação institui-se como parte integrante do mercado, preterindo o seu papel social e político, o que repercute direta e indiretamente na definição de prioridades de formação e de pesquisa.

Para melhor compreensão da influência do modelo neoliberal na educação, Marrach (1996, p. 42-56) destaca os três objetivos que esse regime atribui à função da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Fávero (2006, p. 19) apresenta posicionamento sobre a crise da universidade, argumentando que:

A crise da universidade pode ter relação com o colapso de instituições existentes na sociedade brasileira, que não satisfazem ou não atendem aos interesses da velha ordem e, ao mesmo tempo, ainda não tinham assumido um papel atento a responder às necessidades emergentes.

A autora salienta o interesse da discussão acerca da universidade no início do século XXI, bem como sua história, inferindo que alguns dos impasses vividos por essa instituição no Brasil poderiam estar ligados à sua própria história na sociedade brasileira. Fávero (2006, p. 21) também argumenta que a universidade foi criada, pensada e aceita “como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento”.

Historicamente, verifica-se que há várias tentativas registradas, no nível das intenções, de criação de universidade no Brasil, como por exemplo, a que constava da agenda da Inconfidência Mineira ou a que coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil. Nesse sentido, fracassaram todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, fato que para Fávero (2006, p. 20) significa uma “política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da Colônia”.

É importante salientar que o Brasil, mesmo com a mudança da família real em 1808 e passando a ser sede da Monarquia, consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante, ou seja, segundo Cunha (1980, p. 62) “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional”. A partir de 1808, são criados cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos e, no plano secundário, profissionais de nível médio. É criado, pelo decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Após 1850, verifica-se escassez quanto à expansão dos cursos superiores, sendo instauradas algumas instituições de caráter científico, como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional (MARTINS, 2002; CUNHA, 1980; FÁVERO, 2006).

Oliven (2002, p. 24) destaca que “na década de 20, em resistência ao positivismo, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro se solidifica com a fundação da Academia Brasileira de Ciências”. Nesse contexto, surge a Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, cuja meta de maior importância seria a criação do Ministério da Educação, bem como iniciam-se as discussões sobre pesquisa e ensino superior.

Na década de 30, despontam-se alterações na política oligárquica brasileira e um lento desenvolvimento industrial com a perspectiva da internacionalização, assim como a convergência da população nos centros urbanos. Percebe-se, neste momento, a necessidade da ampliação do ensino superior especificamente nas

idades de São Paulo e Rio de Janeiro e, inclusive, constata-se a inexistência de estudos superiores sobre as humanidades, ciências ou letras. O Governo Provisório de Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com ênfase centralizadora, e, segundo Fávero (2006, p. 25), tendo como “preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho”. Nessa direção, o Governo Federal elabora o seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-Lei nº 19.850/31³) à promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31⁴) e à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31⁵). De acordo com a autora, no plano do discurso, caberia à Faculdade de Educação, Ciências e Letras imprimir à universidade o seu “caráter propriamente universitário”, o que na prática não viria a ocorrer. O Decreto nº 19.852/31 que organiza a Universidade do Rio de Janeiro e especifica em pormenores sobre a citada Faculdade, no entanto não chega a ser imediatamente instalada pelo Governo Federal.

No Estatuto das Universidades Brasileiras chama a atenção o tema sobre a elevação para o nível superior a formação de professores. A este respeito, Cacete (2014, p.1063) comenta que:

(...) ao dispor sobre a organização do ensino superior instituindo o regime universitário, o Decreto elevava para o nível superior a formação de

³ Decreto Lei nº 19.850/31- Institui o Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública, as atribuições do CNE e os critérios de escolha dos seus membros. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>

⁴ Decreto Lei nº 19.851/31 - Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, constituindo a organização técnica/administrativa das universidades de docentes e discentes, equiparando as universidades estaduais ou livres às universidades federais mediante inspeção prévia do Departamento Nacional do Ensino e ouvido o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>

⁵ Decreto Lei nº 19.852/31 - Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, ficando congregados os institutos de ensino superior (Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Escola Politécnica; Escola de Minas; Faculdade de Educação, Ciências e Letras; Faculdade de Farmácia; Faculdade de Odontologia; Escola Nacional de Belas Artes; Instituto Nacional de Música), a administração da Universidade, os diplomas a serem conferidos, as disposições gerais e transitórias da Universidade, bem como a tabela de taxas (vestibulares). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-publicacaooriginal-85620-pe.html>

professores secundários. Por esse decreto o ensino superior deveria ser ministrado na universidade a partir da criação de uma Faculdade de Educação Ciências e Letras, onde deveriam ser formados os professores secundários. Do ponto de vista da organização do sistema, a reforma previa duas situações: o sistema universitário oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares, e/ ou instituto isolado.

Pode-se considerar a criação dessa Faculdade como a medida administrativa e acadêmica mais avançada e significativa dos Estatutos das Universidades Brasileiras em 1931, mas que foi somente realizada em 1934, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

A autora Fávero (1977, p. 34 *apud* CAMPOS, 1940, p. 60) destaca os seguintes pontos das diretrizes do ensino superior apresentadas em 1931:

a) A universidade tem duplo sentido:

“[...] equipar tecnicamente as elites profissionais do país e proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura”

b) A Universidade não tem uma finalidade meramente didática, mas também social e de acordo com Campos (1940, p. 60):

“[...] transcende ao exclusivo propósito do ensino, [...] é uma unidade social ativa e militante, isto é, um centro de contacto, de colaboração e de cooperação de vontades e de aspirações, uma família intelectual e moral, que não exaure a sua atividade no círculo dos seus interesses próprios e imediatos, senão que como unidade viva, tende a ampliar no meio social, em que se organiza e existe o seu círculo de ressonância e de influência exercendo nele uma larga, poderosa e autorizada função educativa”

Podem-se observar os propósitos das Universidades apresentados nas Reformas de Ensino, os quais se mostram amplos e ressaltam a preocupação com o meio social. Tais anseios apresentavam-se ambiciosos diante da realidade da época, quando, além de poucas escolas (destinadas a uma minoria privilegiada), as instituições de ensino superior se encontravam, segundo Favero (1977, p.34), “altamente hierarquizadas desde suas origens, rígida e elitista, pouco se comunicando com a sociedade de que era parte”.

Por meio do Decreto nº 19.852/31 vê-se representado o início do avanço no que concerne à formação do professor secundário, considerando-se a organização do inexperiente ensino superior brasileiro e o campo precário da formação de professores.

Outra questão apresentada no Decreto mencionado relaciona-se à cátedra, unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor. No

Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo principal das instituições de ensino superior. A ideia de cátedra contida nesse Decreto ganha força com as Constituições de 1934 e 1946, subsistindo até 1968, quando é extinta na organização do ensino superior, mediante a Lei nº 5.540/68⁶.

Na Reforma Capos⁷ promulgada em 1931, uma questão, ainda hoje desafiadora, diz respeito à concessão da relativa autonomia universitária como preparação gradual para a autonomia plena. Embora ressalte na Exposição de Motivos⁸ sobre a reforma do ensino superior não ser possível, naquele momento, conceder autonomia plena às universidades, a questão fica, a rigor, em aberto. Apesar da tendência a uma centralização cada vez maior, reflexo da política autoritária adotada desde o início do Governo Provisório, houve iniciativas em matéria de educação superior, nas quais podemos destacar: a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, como também a da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935 (CUNHA, 1980; FÁVERO, 2006).

Efetuem-se na Universidade do Distrito Federal (UDF), no período de 1935 a 1936, a constituição de seu corpo docente e a organização de seus cursos. Por meio dessa constituição, buscaram-se na Europa professores para aquelas áreas em que se consideravam não haver no Brasil profissionais suficientemente preparados.

A Universidade do Distrito Federal (UDF) é extinta pelo Governo Federal e seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil (UB) em 1939, por meio do Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro (FÁVERO, 2006, p. 26).⁹ Cabe lembrar que ainda no Governo Provisório instalado após a queda do Estado Novo, sendo Ministro da

⁶ Capítulo II – Corpo do Docente - Art. 33 - §3º Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

⁷ A educação superior brasileira tem como um dos primeiros marcos estruturais de regulação legislativa o decreto-lei n. 19.851, promulgado em 11 de abril de 1931, na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública. O decreto-lei recebeu a denominação Estatuto das universidades brasileiras (Rothen, 2008 p. 143)

⁸ Exposição de motivos. Observações que precedem o dispositivo de um projeto de lei a fim de explicar as razões de sua procedência. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/exposicao> . Acesso em 20 de jan. 2019

⁹ Em nome da disciplina e da ordem, o Ministro Capanema encaminha ao Presidente exposição de motivos que acompanha esse decreto, justificando, diria, a destruição da UDF (GC 36.09.18, doc. 13, série g, CPDOC/ FGV). Com a deposição do presidente Vargas, em outubro de 1945, e o fim do Estado Novo, o país entra em nova fase de sua história. Inicia-se um movimento para repensar o que estava identificado com o regime autoritário até então vigente. A chamada “redemocratização do país” é consubstanciada na promulgação de uma nova Constituição, em 16 de setembro de 1946, que se caracterizou, de modo geral, pelo caráter liberal de seus enunciados, como se pode observar no capítulo “Da declaração de direitos” e especialmente no que trata “dos direitos e das garantias individuais” (FÁVERO, 2006).

Educação Raul Leitão da Cunha, o Presidente José Linhares sanciona o Decreto-Lei nº 8.393, em 17/12/1945 que concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB, e dá outras providências (BRASIL, 1945).

Classificada como conquista para os defensores da iniciativa privada, o Congresso Nacional aprova, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4024/61). Essa lei permaneceu em discussão no Congresso Nacional, por 14 anos apontando alguns avanços e confirmando o sistema tradicional em outros. Para Oliven (2002, p. 32):

Em termos organizacionais, deixou ilesas “a cátedra vitalícia”, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior. Como novidade, assegurou a representação estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção.

Coube ao Conselho Federal de Educação, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), determinar o currículo mínimo, a duração dos cursos, bem como a organização e o crescimento do ensino superior brasileiro (artigo 9º da LDB 4.024/61).

Ainda no ano de 1961 é instituída, mediante a Lei 3.998, a Fundação Universidade de Brasília (UnB), definindo o formato institucional da mais moderna universidade brasileira, cujas atividades foram iniciadas em 1962. A UnB foi criada no regime fundacional, diferentemente das demais universidades federais que seguiam o regime autárquico composto por regulamentos e normas padronizadoras. Por meio do regime fundacional buscava-se a liberdade do burocratismo que os ministérios exerciam sobre as universidades federais, visando uma regência livre e responsável como um serviço público e autônomo (RIBEIRO, 1995).

Cunha (1980, p. 62) comenta que conforme o movimento pela reforma universitária se intensificava, o Estado passou a incorporar as concepções cada vez mais distintas apresentadas nas Cartas de 1962 e de 1963, tais como:

- Prioridade das instituições públicas sobre as privadas, por serem aquelas gratuitas e permitirem a convivência democrática de opiniões conflitantes;
- Supressão dos exames vestibulares, vistos como barreiras discriminatórias em termos econômicos;

- Abandono da exigência de tempo integral para os estudantes, pois a realidade brasileira exigia sua participação mais fora da universidade do que dentro dela, em especial na alfabetização do povo;
- Um terço dos membros dos colegiados universitários com direito a voto para os estudantes;
- Participação estudantil nas comissões de admissão e promoção de docentes;
- Desistência da reivindicação da autonomia universitária entendida, agora, como perigosa para a democratização da instituição;
- Escolha dos reitores das universidades públicas pelo conselho universitário, cabendo ao governo apenas a nomeação dos eleitos.

Após o golpe militar, ocorrido no Brasil em 1964, tais concepções foram eliminadas completamente, e segundo Martins (2002, p. 516), os movimentos estudantis foram silenciados, porém algumas das reivindicações dos estudantes foram contempladas na Lei da Reforma Universitária - Lei nº 5540/68, conforme descrito abaixo:

A reforma de 1968, a despeito de ocorrer em clima de deterioração dos direitos civis, inspirou-se em muitas das ideias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores: 1- instituiu o departamento como unidade mínima de ensino, 2 – criou os institutos básicos, 3 – organizou o currículo em ciclos básico e o profissionalizante, 4 – alterou o exame vestibular, 5 – aboliu a cátedra, 6 – tornou as decisões mais democráticas, 7 – institucionalizou a pesquisa, 8 – centralizou decisões em órgão federais. A partir de 1970, a política governamental para a área foi estimular a pós-graduação e a capacitação docente – Programa Institucional de Capacitação Docente - PICD.

Ainda em relação à Lei 5.540/68 de 28 de novembro de 1968, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, verifica-se a instituição das normas de organização e o funcionamento do ensino superior (BRASIL, 1968):

- Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.
- Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.
- Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

No entanto o que ocorreu na época devido às afinidades políticas eletivas entre o governo militar e os dirigentes das instituições privadas de ensino superior foi o fato de o CFE (Conselho Federal de Educação) ter assumido um caráter crescentemente privatista. Dessa forma, assim como a Reforma do Ensino Superior que defendia sua preferência pela universidade como forma de organização do

ensino superior, o CFE empenhava-se para acelerar o crescimento das instituições privadas.

Na década de 1970, observa-se a expansão das instituições privadas de ensino superior, conforme apresenta Andrade (2003, p. 72):

Na década de 70, paralelamente a um crescimento limitado do setor público, há um primeiro ciclo de expansão ocorrido no âmbito do ensino privado. Tal crescimento introduziu uma diferenciação e hierarquização entre os estabelecimentos. Às antigas universidades privadas de natureza confessional ou não-lucrativa, somaram-se, em maior número, as instituições criadas pela iniciativa empresarial. Passam a predominar pequenas instituições isoladas dedicadas exclusivamente ao ensino para atendimento da demanda e cujos padrões de qualidade eram bastante heterogêneos.

A maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas em 1980 centrava-se no ensino. No que diz respeito ao campo da pesquisa, Oliven (2002, p.35) ressalta que:

A importância dada ao desenvolvimento econômico fez com que os militares brasileiros incentivassem a formação de recursos humanos de alto nível, para atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade: as universidades públicas foram as escolhidas para atingir esse fim. Nelas, principalmente nas maiores e mais tradicionais, foram criados cursos de mestrado e, mais tarde, de doutorado. Além disso, foram estimuladas as atividades de pesquisa.

Nesse período, constatou-se que a maioria dos estudantes oriundos da elite ingressava nas escolas públicas de ensino superior, enquanto restava para os estudantes das famílias mais pobres o ingresso nas escolas privadas. De acordo com Martins (2002, p. 6):

[...] salta à vista que os menos favorecidos não usufruem da igualdade de oportunidade de acesso ao ensino superior seja ele público ou privado, não por falta de vagas ou de reforma deste, mas por problemas sociais e deficiências do ensino fundamental.

O ano de 1988 é marcado pela promulgação da Constituição Federal que determina que a União passaria a aplicar anualmente, e nunca menos de dezoito por cento. Já os Estados, Distrito Federal e municípios, a aplicação seria de no mínimo vinte e cinco por cento da receita proveniente de impostos, manutenção e desenvolvimento do ensino.¹⁰

¹⁰ Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente

Destaca-se, ainda na Constituição Federal de 1988, a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, bem como a autonomia didático-científica e administrativa das universidades e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, de 10 de dezembro de 1996, traz mudanças no sistema de ensino superior. Como exemplo, podem ser citadas a criação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, a implementação de um sistema de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior definindo as Universidades como instituições pluridisciplinares, que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e também a obrigatoriedade de terem em seu quadro docente 1/3 de professores com titulação de mestrado e doutorado e 1/3 de professores em regime de trabalho integral (art. 52, da Lei 9394/96). Sendo assim, as universidades passam a gozar de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É conferida às universidades autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior; fixar os currículos de seus cursos e programas; aumentar ou diminuir o número de vagas, de acordo com a capacidade de atendimento e as exigências do seu meio; contratar e dispensar professores; estabelecer planos de carreira docente; elaborar e formar seus estatutos e regimentos, de acordo com as normas gerais em vigor; estabelecer programas de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; celebrar contratos como entidade jurídica; administrar receita pública e privada; e receber doações e heranças (BRASIL, 1996).

Observa-se no cenário educacional o aumento na criação de novos cursos e modalidades (presencial e à distância), bem como a expansão da educação pela via privatista. Além disso, propostas de políticas de inclusão social e de incentivo ao acesso à Educação Superior no Brasil foram implementadas, como também vários programas¹¹ foram criados pelo Ministério da Educação (MEC), no intuito de incentivar o acesso de estudantes ao ensino superior.

de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) (BRASIL, 1988)

¹¹ - Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante no final da sua escolaridade básica, podendo participar alunos que estão concluindo ou que já

Tais programas visam o maior acesso da população ao ensino superior, contudo é preciso não perder o foco na formação e valorização do professor, na pesquisa e em mais investimentos em educação para o desenvolvimento social e cultural dos estudantes brasileiros do século XXI. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2015, p. 586) afirma que:

[...] se educação e conhecimento são bens públicos e direitos humanos essenciais, a universidade se obriga a ter e produzir qualidade com sentido científico, público e social. Um direito humano não pode ser negligenciado e tampouco sonogado a parcelas da população.

Ao analisar a universidade no século XXI, Santos (2008, p. 9) problematiza o fato informando que o que ressalta a fragilidade da universidade pública atual é o “emergente crescimento do mercado universitário que se instala tanto no cenário nacional como no cenário transnacional”. Esse autor também identifica três crises que assolam o ensino superior: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional.

A primeira crise, denominada “**hegemonia**”, advém das contradições do papel tradicional da universidade e da função que lhe foi atribuída ao longo do século XX. De um lado, conhecimentos humanísticos e culturais voltados à formação das elites e, de outro, conhecimentos instrumentais utilizados para qualificação de mão de obra servindo ao desenvolvimento capitalista. A incapacidade de desenvolver plenamente os dois papéis é consequência de a universidade não ser mais a única instituição a ter controle sobre o ensino superior e sobre a produtividade da pesquisa científica.

concluíram o ensino médio. Segundo o MEC, o ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no ProUni - Programa Universidade para Todos (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp>)

- Programa Universidade para Todos (PROUNI): Criado pelo Governo Federal em 2004 tem por finalidade a concessão de bolsa de estudos integrais e parciais nos cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas, oferecendo às instituições que aderem ao programa a isenção de alguns tributos. (disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>)

- Sistema de Seleção Unificada (SISU): Sistema informatizado instalado desde janeiro de 2010 é gerenciado pelo MEC, no qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM. (disponível em: <http://www.sisu.mec.gov.br>)

- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES): Programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos de instituições privadas de ensino que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=303)

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): Busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior através de ações aumento de vagas, ampliação e/ou abertura de cursos noturnos, aumento de número de alunos por professor, redução do custo por aluno e flexibilização de currículos com vistas ao combate à evasão. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>)

Já a segunda crise, denominada “**legitimidade**”, caracteriza-se quando a universidade deixa de ser uma instituição consensual em detrimento da hierarquização dos saberes e das restrições do acesso (filhos das classes trabalhadoras), visibilizando o fato de que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas de classes mais abastadas.

E a terceira crise, denominada “**institucional**”, mostra a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão para que esses objetivos sejam submetidos aos critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ao importar modelos administrativos de outros tipos de organização, principalmente do mundo da empresa capitalista. A esse respeito, verifica-se que, no início da década de 1990, instalou-se a crise institucional devido à uma pluralidade de fatores: perda de prioridade nas políticas públicas; secagem financeira; colocação da universidade a serviços de projetos autoritários; descapitalização das universidades públicas; redução da autonomia da universidade. Dentre os aspectos mencionados, a redução de orçamentos é o que afeta o elo mais frágil da universidade pública, pois é nesse espaço que a autonomia científica e pedagógica assenta sua dependência financeira do Estado, que ao reduzir paulatinamente seu compromisso público com a Universidade, transfere à iniciativa privada o dever de suprir essa demanda educacional. Esse fato gera descapitalização das universidades públicas, ficando estas à mercê de financiamentos de instituições privadas para garantir o desenvolvimento das pesquisas. A crise institucional em si condensa tanto a crise de hegemonia quanto a crise de legitimidade. (SANTOS, 2008)

Contemplando as mudanças estruturais ocorridas na sociedade, a partir da segunda metade do século XX, a universidade brasileira aparece no cenário como centro de formação comprometida devido ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Verifica-se que o conjunto de políticas de desenvolvimento social, cultural e educacional no âmbito do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010) priorizou a ampliação de novos cursos e áreas do conhecimento, a difusão do conhecimento técnico-científico, com objetivos meritocráticos e a formação profissional de acordo com as necessidades do mercado, em detrimento da formação mediada por valores humanos e emancipatórios. Com isso, a universidade fortalecida pela especificidade da pós-graduação em áreas do

conhecimento específico se encarrega de proporcionar uma “formação” voltada para o desenvolvimento econômico, cujos valores são pautados na competitividade e na aplicação utilitária do conhecimento.

Chauí (2003, p. 8) faz alguns apontamentos sobre a sociedade e a universidade pública do século XXI:

Tomada sob a perspectiva operacional, a universidade pública corre o risco de passar por uma modernização que a faça contemporânea do século XXI, sem que se toque nas causas que deram origem a esse modelo universitário. Desse desejo de modernização acrítico e pouco reflexivo, são sinais duas ideias apresentadas com insistência crescente pelos organismos internacionais que subsidiam e subvencionam universidades públicas. A primeira ideia é a de sociedade do conhecimento; a segunda, uma nova concepção da educação permanente ou continuada.

Efetivamente, a sociedade do século XXI apresenta o desafio de transformar o volume de informações em conhecimento. Em face do exposto, investigar a formação no ensino superior com centralidade na formação do professor para a docência universitária assegura significativo desafio tanto no campo da investigação científica, no sentido de buscar dados e informações que elucidem o debate, quanto no desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva sobre o papel da universidade e sua importância na função da formação, não somente do profissional de excelência nos saberes científicos e técnicos, mas, sobretudo, nos saberes críticos imersos em valores da formação humana.

A esse respeito, Santos (2008, p. 89) considera que:

A universidade precisa estar munida de condições, tanto financeiras quanto institucionais, para que não seja colocada numa posição de dependência nem de sobrevivência em relação aos contratos comerciais, e que possa assumir formas mais densas de responsabilidade social, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para impô-las.

Sendo assim, é importante ressaltar que o sistema de educação superior no Brasil é complexo, tendo em vista sua abrangência nas instituições públicas e privadas. Segundo o Decreto Federal 9235 de 15/12/2017 (BRASIL, 2017), as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como:

Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como:

- I - faculdades;
- II - centros universitários; e
- III - universidades.

§ 1º As instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades.

§ 2º A alteração de organização acadêmica será realizada em processo de credenciamento por IES já credenciada.

§ 3º A organização acadêmica das IES é definida em sua lei de criação.

§ 4º As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação, nos termos da [Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008](#).

Art. 16. As IES privadas poderão solicitar credenciamento como centro universitário, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

- I - um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;
- II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep;
- IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;
- V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;
- VI - terem obtido Conceito Institucional - CI maior ou igual a quatro na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep, prevista no [§ 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#); e
- VII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

Art. 17. As IES privadas poderão solicitar credenciamento como universidade, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

- I - um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;
- II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular;
- IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;
- V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;
- VI - terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep, prevista no [§2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004](#);
- VII - oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e

VIII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

É válido ressaltar que as condições formais para transformação de instituições de ensino superior privadas em centro universitário e universidade, antes contidas no Decreto nº 5.786/2006, na Resolução CES/CNE nº 1/2010 (transformação em centro universitário) e na Resolução CES/CNE nº 3/2010 (transformação em universidade), agora estão concentradas, respectivamente, nos artigos 16 e 17 do Decreto nº 9.235/2017.

Levando-se em consideração as mudanças e desafios encontrados na educação superior, busca-se uma perspectiva ampliada na docência do ensino superior em saúde, por meio da pesquisa em educação médica no Brasil. A esse respeito, Batista, Batista e Abdalla (2005, p. 307) ressaltam que “existem singularidades que devem ser compreendidas e discutidas no ensino na área da saúde.”

A seguir, considerando o objeto desta investigação, explicita-se, brevemente, o desenvolvimento dos cursos de Medicina no Brasil até o presente momento, para posteriormente, contextualizar a profissionalidade docente dos profissionais na área da Medicina.

1.2 A educação médica no Brasil

O ensino médico no Brasil atravessa uma fase de grande desafio, não apenas pelas questões inerentes à saúde, mas por toda a importância do panorama sociopolítico econômico mundial e, em especial, o nacional.

Retratando a história da medicina, verifica-se que no século XVIII as moléstias ainda eram cuidadas pelos curandeiros, feiticeiros e outras pessoas comuns, seguidos pelos chamados apotecários (responsáveis pelas farmácias), cirurgiões e médicos. A Medicina, até então, se baseava na bagagem acumulada por intermédio das observações ao “pé do leito”, nos tempos de Medicina Hipocrática (referência a Hipócrates, conhecido como o Pai da Medicina). Nesse contexto, a área da cirurgia era classificada como atividade inferior, por ser um trabalho que usava as mãos, e não a cabeça, o raciocínio clínico (SCLIAR, 2003; PORTER, 1997).

Em relação à educação médica no Brasil, evidencia-se que D. João VI ao desembarcar em Salvador, em 28 de janeiro de 1808, verificou que não havia profissionais habilitados para os cuidados com a saúde no país e, assim, funda, em 18 de fevereiro do mesmo ano, a Escola de Cirurgia, que funcionava no Hospital Real Militar da Corte. Nesse período, a duração do curso era de 03 anos, com as disciplinas: anatomia, cirurgia teórico-prática e operações cirúrgicas. Nesse formato de programação do curso não eram ministradas disciplinas com foco na formação fármaco-clínicas, ou seja, na formação de “médicos” (OLIVEN, 2002; MARTINS, 2002).

A historicidade das primeiras escolas é abordada de acordo com Prata (2010, p. 471) ressaltando que:

Na data de 02 de abril de 1808, D. João VI fundou a Escola Anatômica e Cirúrgica do Rio de Janeiro, a qual também funcionava em um Hospital Real Militar. No ano de 1813, a escola recebe o nome de Academia e começa a formar médicos. Nessa época, o curso tinha a duração de cinco (05) anos abordando as disciplinas: Medicina clínica (teórica e prática), química, farmacologia, botânica, higiene e etiologia das doenças. Em 1815, em Salvador-Bahia, é inaugurada, a Academia Médico Cirúrgico, contemplando o curso com duração de 05 anos. A partir desse momento a formação do “médico brasileiro” passa a ter o propósito do exercício da clínica médica, visando o tratamento das enfermidades.

Prata (2010, p. 472) assinala que as Academias Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro e da Bahia adotam regras e programas da Escola Médica de Paris, aumentando a carga horária desses cursos.

A primeira reforma da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro ocorreu em 1830 e culminou no dia 3 de outubro de 1832. No período de 1830 a 1832 as academias Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro e da Bahia transformaram-se em Faculdades de Medicina, adotando as regras e programas da Escola Médica de Paris, com a duração de 6 anos e com o seguinte currículo: física, botânica, zoologia, mineralogia, anatomia geral e descritiva, química médica, farmácia, fisiologia, patologia externa e interna, cirurgia, Medicina interna, clínica cirúrgica, obstetrícia e ginecologia, pediatria e puericultura, Medicina legal, matéria médica brasileira, história da Medicina e higiene.

Nesse âmbito, observa-se que a alteração da duração do Curso de Medicina (de 05 para 06 anos) foi promulgada na primeira reforma da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro. Atualmente, mediante a Resolução nº 3 de 20 de junho de 2014, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, fica estipulada para este curso a carga horária mínima de 7.200 (sete mil e duzentas) horas, com prazo mínimo de 6 (seis) anos para sua integralização.

Gonçalves e Benevides-Pereira (2009, p. 484) destacam a organização estrutural e pedagógica dos cursos de Medicina, informando que:

[...] em 1854, foi definida uma “Congregação de Lentes” (professores catedráticos) para compor, com um diretor, a direção das faculdades. Essa reforma ratificou a duração de seis anos e preconizou a criação de laboratórios, entre outras questões estruturais dos cursos de Medicina. É importante lembrar que os professores “lentes” tinham honras e vencimento de desembargadores e o direito de aposentadoria aos 25 anos de magistério.

As autoras apontam a influência do academicismo francês no modelo pedagógico adotado pelo Curso de Medicina na época, com o qual os médicos brasileiros reproduziam os conhecimentos recebidos na Europa. Segundo Gonçalves e Benevides-Pereira (2009, p. 493), em 1898 foi criada a Faculdade Livre de Medicina e Farmácia, em Porto Alegre (RS), sendo, portanto, o terceiro Curso de Medicina no Brasil.

O século XX começa com as influências hegemônicas americanas que se notabilizam no relatório de Abraham Flexner¹², publicado em 1910. O relatório foi organizado mediante o resultado de visitas realizadas por Flexner em 155 escolas médicas nos EUA e Canadá, durante seis meses. De acordo com Lima - Gonçalves (2002, p. 189), tal proposta “baseava-se no urgente esforço de oferecer aos docentes médicos a melhor formação científica possível”, além da sugestão de que

¹² Abraham Flexner nasceu em Louisville, Kentucky, em 13 de novembro de 1866 e graduado em 1886 em Artes e Humanidades pela Universidade Johns Hopkins. Em Heidelberg, no verão de 1907, escreveu seu primeiro livro, *The American college: a criticism*, no qual critica o sistema educativo norte-americano. O livro foi publicado em 1908, quando de sua volta aos EUA, recebeu um convite do presidente da Carnegie Foundation, Henry S. Pritchett, para realizar um estudo sobre a educação médica nos Estados Unidos e no Canadá. Flexner visitou as 155 escolas de Medicina dos EUA e Canadá durante seis meses. Com base nas avaliações que fez, publicou em 1910 o estudo: *Medical Education in the United States and Canada – A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, que ficou conhecido como o Relatório Flexner (Flexner Report). Tal relatório é considerado o grande responsável pela reforma das escolas médicas nos Estados Unidos da América (EUA), com profundas implicações para a formação médica e a medicina mundial. Após a publicação de seu relatório, Flexner volta à Europa com a finalidade específica de estudar a educação médica (Pagliosa e Da Ros, 2008)

o currículo do Curso de Medicina deveria ser constituído por disciplinas básicas e um ciclo de estudos clínicos.

Quanto ao corpo docente, Gonçalves e Benevides-Pereira (2009, p. 493) afirmam:

Flexner determinava que o corpo docente tivesse dedicação integral ao ensino e à pesquisa, esta seria rotina nos cursos de Medicina. Implantou o internato, a residência médica, a ligação entre faculdade de Medicina e hospital. Assim, foi concebido o hospital universitário para o ensino médico.

Ficou igualmente constatado no Relatório de Flexner que a má formação da época e a superprodução de homens mal treinados eram devidas, principalmente, à existência de grande número de escolas comerciais sustentadas, em muitos casos, por métodos de publicidade, por meio dos quais uma massa de jovens despreparados era retirada de ocupações industriais para o estudo da medicina. O Relatório também sustentava que o ensino médico deveria ter o seu interesse na doença e não no doente. Outro ponto sustentado pelo relatório era o ensino hospitalocêntrico, o qual imprimia características mecanicistas, biologicistas e individualizantes, não valorizando a assistência médico-ambulatorial. (FLEXNER, 1910). A influência do Relatório de Flexner na organização curricular dos cursos de Medicina tem sido muito efetiva, mesmo considerando, no caso brasileiro, o movimento na área, em 1960, sobre a formação integral do estudante de medicina mediante a reformulação do currículo e das Diretrizes Curriculares Nacionais dessa área. De acordo com Lampert (2002, p. 65), nesse modelo: “As cátedras são substituídas por departamentos contendo disciplinas básicas – o ciclo básico – e outro de disciplinas ditas profissionalizantes”.

No Brasil, em 1930, o panorama das escolas médicas era formado por 12 instituições de ensino. Salienta-se que esse número aumenta para 37, na década de 1960, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, assim como ampliam-se os cursos em instituições privadas (GONÇALVES; BENEVIDES-PEREIRA, 2009). No ano de 2018, estavam registrados no Brasil 331 cursos de Medicina: 84 oferecidos em Universidades Federais e em Instituições Federais de Ensino Superior; 37 em Universidades e/ou Instituições Estaduais de Ensino Superior; 19 em Instituições Municipais de Ensino Superior; 191 em Instituições Privadas de Ensino Superior (INEP, 2018).

A criação da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), fundada em 1962, sucedendo à Associação Brasileira de Escolas Médicas, contribuiu para o movimento de expansão dos Cursos de Medicina. A ABEM¹³ possui o intuito de proporcionar melhorias na educação médica brasileira influenciando as políticas públicas de educação e saúde por meio de encontros, congressos e reuniões com representantes das instituições de ensino do Curso de Medicina. As temáticas desenvolvidas por essa associação contemplam: apoio à pesquisa científica nas áreas da ciência da saúde, aprimoramento da educação médica, educação continuada dos profissionais, estudos sobre o currículo de medicina, aperfeiçoamento de métodos e técnicas de ensino médico, desenvolvimento de estudos voltados à residência médica, estágios supervisionados e orientações para a gestão de cursos de medicina.

O surgimento do Movimento Sanitário no Brasil, ocorrido na década de 1970, e a relevância da 8ª Conferência Nacional de Saúde em 1986 foram temas retratados por Nogueira (2009, p. 263) como fatores de mudança no panorama social e de saúde no Brasil, conforme citado a seguir:

Na segunda metade da década de 1970, surgia no Brasil um grande ator social coletivo – o Movimento Sanitário –, que se caracterizava por lutar contra a ditadura, contra a forma de atenção do complexo médico-industrial e a favor da necessidade de associar a saúde pública e a assistência médica em um só ministério. A partir da realização da 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986, desenhou-se, então, o projeto de construção de um sistema público de saúde pautado numa concepção ampliada de saúde e no lema – “Saúde como direito de todos e dever do Estado”

Na década de 1980, por intermédio da Constituição Federal (1988), percebe-se o aumento do poder dos estados e municípios em relação à saúde, estabelecidos nos artigos 196, 197 e 198:

Estabelece que a Saúde é dever do Estado, garantido por políticas sociais e econômicas, acesso universal e igualitário, dotada de relevância pública, cabendo ao Poder Público dispor sobre sua regulamentação, fiscalização e controle, com a execução direta ou através de terceiros, organizada mediante regionalização e hierarquização, de forma descentralizada, com direção única em cada esfera de governo e financiada com recursos do orçamento da seguridade social, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, além de outras fontes (Brasil, 1988)

¹³ Atualmente a ABEM contribui com a educação médica oferecendo seminários, workshops e reuniões sobre questões de interesse da área, boletins de notícias semanais, divulgação de conteúdo educacional e disponibiliza no seu portal, variados assuntos relacionados à Educação Médica (ABEM, 2016)

Concomitante à essas mudanças, em 1990, preconizando a igualdade, equidade, integralidade e participação da comunidade é criado o Sistema Único de Saúde (SUS) enfrentando, desde o seu nascimento, o sub-financiamento e a necessidade de reestruturação. Nesse sentido, a atenção à saúde básica foi reelaborada pelo Ministério da Saúde que empreendeu esforços para ações do Programa Saúde da Família (PSF). Para Nogueira (2009, p. 263):

A expansão do PSF trouxe em seu bojo alguns desafios conceituais, como a necessidade de buscar uma prática clínica ampliada e integradora das dimensões biopsicossociais do adoecimento e capaz de promover o cuidado em saúde mediante o trabalho de uma equipe multidisciplinar.

Segundo Nogueira (2009, p. 263), é nesse cenário que, em 1991, a Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), o Conselho Federal de Medicina (CFM) e mais nove instituições relacionadas à profissão médica constituíram a Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação das Escolas Médicas (CINAEM), com a finalidade de avaliar a educação médica e fomentar o aperfeiçoamento do Sistema de Saúde.

Dentre os principais objetivos da CINAEM, citam-se (CINAEM, 1996, p. 35):

- Aplicar os instrumentos de avaliação em comum acordo com o coletivo das escolas médicas;
- Identificar os problemas e aspectos favoráveis e desfavoráveis que envolvam a formação médica no país;
- Identificar os fatores facilitadores e impeditivos para a construção de novo modelo de formação médica;
- Formular e apresentar estratégias capazes de reforçar os fatores facilitadores e de eliminar/neutralizar os fatores impeditivos do processo de mudança do modelo de formação das escolas;
- Sistematizar, disseminar e divulgar os conhecimentos acumulados e os resultados obtidos com o desenvolvimento da avaliação e do processo de transformação das escolas médicas por meio do potencial de mobilização social e capital político das entidades que compõem a Comissão e do coletivo das escolas médicas brasileiras.

Ressalta-se a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação médica no Brasil. As primeiras DCNs do curso de graduação em Medicina foram ratificadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2001¹⁴, no mesmo

¹⁴Os objetivos da DCNs de 2001 são os seguintes: Objetivo Geral: Reorientar os produtos da escola médica, profissionais formados, conhecimentos gerados e serviços prestados, com ênfase nas mudanças no modelo de atenção à saúde, em especial aquelas voltadas para o fortalecimento da atenção básica. Específicos • Estabelecer, de forma sistemática e auto-sustentável, protocolos de cooperação entre os gestores do SUS e as escolas médicas. • Deslocar o eixo central do ensino médico da ideia exclusiva da enfermidade, incorporando noção integralizadora do processo saúde/doença e da promoção da saúde, com ênfase na atenção básica. Propiciar a ampliação dos cenários e da duração da prática educacional na rede de serviços básicos

período do lançamento do Projeto de Incentivo às Mudanças nos Cursos de Medicina (PROMED) em parceria com o Ministério da Saúde e Educação.

O Ministério da Saúde propõe algumas características para a formação do futuro profissional da saúde com o intuito de subsidiar as DCNs do curso de graduação em Medicina em 2001. Nogueira (2009, p. 264) analisa as principais características:

- O ensino centrado no processo de trabalho e no princípio da integralidade das ações em saúde;
- A inserção do aluno na realidade social e sanitária da população para um acompanhamento do processo saúde-doença em suas mais variadas formas e manifestações;
- A diversificação dos cenários de aprendizagem – comunidade, família, unidades básicas de saúde, etc. e o deslocamento do hospital como único espaço de aprendizagem;
- A perspectiva da formação em saúde inserida na transdisciplinaridade e na intersectorialidade;
- A valorização das dimensões psicossocial e antropológica do adoecer;
- A incorporação das tecnologias leves, visando melhor atuação frente aos aspectos subjetivos e singulares do adoecimento humano;
- A construção de uma clínica ampliada, capaz de lidar com a polaridade entre a ontologia das doenças e a singularidade dos sujeitos.

Percebe-se nessa orientação questões relacionadas à perspectiva da formação em saúde inseridas na transdisciplinaridade e na intersectorialidade, do princípio da integralidade das ações em saúde e da inserção do aluno na realidade social e sanitária da população. Tais princípios são retomados pelas atuais DCNs da Medicina (BRASIL, 2014) e no “Programa Mais Médicos”, constituído pela Lei 12.871 de 22 de outubro de 2013, que, além de incentivar a abertura de novos cursos de Medicina, propôs o estabelecimento de novos parâmetros para a formação médica no País.

Os artigos 1º e 2º da Lei 12.871/2013, de 22 de outubro de 2013, que contemplam os objetivos e ações do Programa Mais Médicos (atualmente em revisão) estão citados abaixo (BRASIL, 2013):

Art. 1º É instituído o Programa Mais Médicos, com a finalidade de formar recursos humanos na área médica para o Sistema Único de Saúde (SUS) e com os seguintes objetivos:

- I - diminuir a carência de médicos nas regiões prioritárias para o SUS, a fim de reduzir as desigualdades regionais na área da saúde;
- II - fortalecer a prestação de serviços de atenção básica em saúde no País;

de saúde. Favorecer a adoção de metodologias pedagógicas ativas e centradas nos estudantes, visando prepará-los para a auto-educação permanente num mundo de constante renovação da ciência (BRASIL, 2001).

- III - aprimorar a formação médica no País e proporcionar maior experiência no campo de prática médica durante o processo de formação;
 - IV - ampliar a inserção do médico em formação nas unidades de atendimento do SUS, desenvolvendo seu conhecimento sobre a realidade da saúde da população brasileira;
 - V - fortalecer a política de educação permanente com a integração ensino-serviço, por meio da atuação das instituições de educação superior na supervisão acadêmica das atividades desempenhadas pelos médicos;
 - VI - promover a troca de conhecimentos e experiências entre profissionais da saúde brasileiros e médicos formados em instituições estrangeiras;
 - VII - aperfeiçoar médicos para atuação nas políticas públicas de saúde do País e na organização e no funcionamento do SUS; e
 - VIII - estimular a realização de pesquisas aplicadas ao SUS.
- Art. 2º Para a consecução dos objetivos do Programa Mais Médicos, serão adotadas, entre outras, as seguintes ações:
- I - reordenação da oferta de cursos de Medicina e de vagas para residência médica, priorizando regiões de saúde com menor relação de vagas e médicos por habitante e com estrutura de serviços de saúde em condições de ofertar campo de prática suficiente e de qualidade para os estudantes;
 - II - estabelecimento de novos parâmetros para a formação médica no País;
 - III - promoção, nas regiões prioritárias do SUS, de aperfeiçoamento de médicos na área de atenção básica em saúde, mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de intercâmbio internacional.

No que diz respeito à formação médica, o Programa Mais Médicos propôs o aumento de vagas em cursos de Medicina e em residência médica, além da abertura de novos cursos em regiões consideradas prioritárias para o SUS.

Sendo assim, foi autorizado pelo MEC o aumento de vagas dos cursos de Medicina relacionados a um conjunto de fatores, como o aumento da população brasileira, a implantação das DCNs e o atendimento de políticas relacionadas ao SUS. Essa expansão tem sido causa de tensões no cenário de ensino, tendo em vista que uma representativa parte dos cursos de Medicina é oferecida por instituições privadas em parceria com secretarias municipais e demais serviços de saúde que, muitas vezes, contam com recursos (estrutura de ambientes de cenários de aprendizagem) precários.

Diante dos novos contornos e demandas que emergem da realidade da área da saúde no Brasil, a Comissão da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em abril de 2014, o Parecer CNE/CES Nº 116/2014. Nesse novo documento são apresentadas orientações para a elaboração dos currículos a serem construídos a partir de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinente e que assegurem a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Além disso, também é proposto no Parecer, que os estudantes sejam inseridos,

desde o início do curso, em cenários da prática profissional. A metodologia e a avaliação também são itens referenciados no Parecer.

Quanto à metodologia, o documento propõe estratégias que privilegiam a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, sendo que a avaliação deverá ser periódica com a utilização de vários instrumentos, servindo como ferramenta de melhoria do processo ensino-aprendizagem e da gestão do currículo.

A respeito do atual currículo do Curso de Medicina, fundamentado na Resolução n. 3, de 20 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), e baseado em uma carga horária mínima de 7.200 (sete mil e duzentas horas) com o prazo mínimo de 06 (seis) anos para a sua integralização, considera-se como concepção inovadora de referência à incorporação nos projetos pedagógicos dos cursos os cinco elementos conceituais da educação médica contemporânea, apontados por Venturelli (1997, p. 135), conforme abaixo:

- a) estruturas curriculares que integrem conhecimentos dos ciclos básicos e aplicados, bem como teoria e prática;
- b) aprendizagem em grupos pequenos;
- c) vivências continuadas em cenários de prática diversificados;
- d) incorporação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem;
- e) planejamento curricular que considere as prioridades e necessidades de saúde das comunidades e dos contextos em que os cursos se inserem.

Além disso, evidencia-se a necessidade de reformular os processos de seleção e recrutamento de docentes para os cursos de graduação das Instituições de Educação Superior (IES), em particular nas escolas onde há processos de inovação de currículos, bem como de redimensionar a formação docente na universidade, resgatando o papel da aprendizagem como construção e reconstrução de saberes. Brasil (2014, p. 12-13).

As DCNs, conforme Resolução CNE/CES 3/2014, norteiam a construção do projeto pedagógico, do perfil docente e da metodologia do curso, diversificando os diversos cenários de aprendizagem, como citado nos artigos 26 e 32:

[...] Art. 26. O Curso de Graduação em Medicina terá projeto pedagógico centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo, com vistas à formação integral e adequada do estudante, articulando ensino, pesquisa e extensão, esta última, especialmente por meio da assistência.

[...] Art. 32. O Curso de Graduação em Medicina deverá utilizar metodologias ativas e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, bem como desenvolver instrumentos que verifiquem a estrutura, os processos e os resultados, em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

(SINAES) e com a dinâmica curricular definidos pela IES em que for implantado e desenvolvido.

Considerando as transformações ocorridas na educação médica, verifica-se que é preciso intencionalidade para provocar rupturas na tarefa de ensinar e aprender, mudando-se as práticas e concepções acerca da educação em direção à um ensino inovador e participativo e à uma melhoria constante na sua qualidade e compromisso.

SEÇÃO 2 – PROFISSIONALIDADE DOCENTE: CONSTRUCTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A docência no ensino superior, apesar de ser um tema já debatido em vários âmbitos da educação por sua complexidade e dinamicidade, é um campo vasto a ser investigado. Diante da evolução no ensino superior, percebe-se que a profissão professor requer novas exigências, tanto no que se refere à concepção da própria identidade docente quanto às condições do exercício dessa profissão.

A respeito da exigência da assimilação dos diversos saberes, o que se percebe é que o tema profissionalidade docente tem conquistado visibilidade nas pesquisas educacionais, estando associado a diversos aspectos tais como o conhecimento profissional específico da profissão docente, a maneira própria de ser e de atuar como docente, a construção de uma identidade profissional e o o desenvolvimento de competências próprias do ato de ensinar aperfeiçoado nos programas de formação e desenvolvimento profissional docente (ROLDÃO, 2007).

Ressalta-se que, além da aquisição dos saberes constitutivos da docência, a instituição de ensino superior também exerce influência na formação desse profissional (ZABALZA, 2007).

A especificidade da formação de professores se encontra veiculada às políticas educacionais e estratégicas que afetam a universidade. Discutir a formação para docência e as funções do professor e pesquisador da educação superior no processo de construção de conhecimento envolve a concepção de universidade enquanto instituição social (DIAS SOBRINHO, 2015; CHAUI, 2003). Segundo Chauí (2003, p. 5), o conceito de universidade como **instituição social** diferencia-se de uma organização social, com reflexos na compreensão do que representa a docência.

[...] a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Nesse sentido, a autora referencia o papel social que a universidade deve desempenhar, sendo esse, o propósito da sua criação. Porém, em detrimento das

reformas do Estado¹⁵, a universidade tem desempenhado um papel de organização social. Para Chauí (2003, p. 5):

[...] uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define.

A esse respeito, a autora descreve que no âmbito da Universidade enquanto organização social, a concepção de docência é entendida como transmissão rápida de conhecimento, na qual se prepara, rapidamente, os graduandos para adentrarem no mercado de trabalho, com visão de adestramento. Nesse caso, a atividade cognitiva não é levada em consideração, pois há um desejo de modernização pouco reflexivo. Em relação ao conceito de universidade enquanto instituição social, esta atribui que a docência passa a agregar a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade, fundamentada na conquista da ideia de autonomia do saber (CHAUÍ, 2003).

Assim, é importante compreender que a universidade, historicamente, sempre esteve comprometida com o paradigma instrumental, o qual legitimou e continua fortemente impregnado na trajetória da produção do conhecimento científico e tecnológico, com ênfase nas áreas das ciências exatas, como também de outras áreas, cujas orientações políticas e ideológicas afinam-se com essas perspectivas. Discutir a formação para a docência e as funções do professor e pesquisador universitário no processo de construção de conhecimentos envolve concepção de universidade enquanto instituição social, tal como assinalada por Dias Sobrinho (2015, p. 584):

A universidade é uma instituição da sociedade cuja missão essencial consiste em dar forma e conteúdo a construção da vida das pessoas e, ao mesmo tempo, contribui para solucionar os problemas do conjunto da

¹⁵ Definição de setores que compõem o Estado (setor de serviço não exclusivo do Estado – incluindo a educação, saúde e cultura). Através dessa localização da educação em setor de serviço (não exclusivo do Estado) preconiza que a educação passa a ser considerada um serviço, que pode ser privado ou privatizado), e não um direito (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>)

população, no âmbito de sua competência de acordo com suas possibilidades.

Diante de estudos relacionados à educação, em especial ao ensino superior, é necessário que se reflita acerca do processo de construção da profissionalidade docente.

De acordo com Ambrosetti e Almeida (2009, p. 592), o conceito de profissionalidade docente surge em pesquisas sobre educação no Brasil, a partir da década de 1990. Anteriormente a esse período, os termos utilizados na compreensão da atividade docente eram: profissão e profissionalização docente.

Verificando a história das profissões, observa-se que muitas começaram como ocupação ou ofício, para só depois se profissionalizarem. O conceito de profissão, como sendo atividade de maior rigor de exigência, é definido somente a partir da primeira metade do século XX.

Desse modo, as profissões começam a se classificar, pois diferenciando-se pelos conhecimentos que lhes são específicos e sofrendo as influências ocorridas no mundo do trabalho, estas modificam-se na sua dinâmica e forma na sociedade.

No que se refere à profissionalização docente, Shiroma e Evangelista (2010, p.1) no dicionário “Trabalho, profissão e condição docente” contribuem conceituando esse verbete:

Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes.

A profissionalização docente é um tema que vem sendo discutido desde a vigência da Lei 5.692/71, que, na época, fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, além de outras providências acerca dos professores e especialistas. Essa profissionalização ganhou relevo no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, no bojo da luta pela democratização do país.

Em relação à profissionalização docente, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 199) salientam que a experiência acumulada não é o suficiente diante das exigências que a profissão professor requer.

A profissão de professor demanda de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão é a base para a sistematização de possíveis ações e nunca de modelos.

No que se refere à profissionalidade, busca-se ampliar a compreensão das atividades docentes articulando o termo profissão ao termo identidade profissional docente (LIBÂNEO, 2015; MORGADO, 2011).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 23) contribuem para a compreensão dessa terminologia considerando a profissionalidade docente como o processo pelo qual o professor constrói as competências necessárias para a atuação docente, adquirindo os saberes necessários ao desempenho dessa atividade e assimilando os saberes pedagógicos e disciplinares para a atuação dessa profissão.

Zabalza (2007, p.111) apresenta eixos de referência para a construção da profissionalidade docente, tais como a reflexão sobre a própria prática, trabalho em equipe e cooperação, orientação para o mercado de trabalho, ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática e a recuperação da dimensão ética da profissão docente.

Ampliar a discussão sobre a profissionalidade docente nos tempos atuais demanda uma série de requisitos que vão além da formação técnico-instrumental. A profissionalidade supõe envolvimento, autonomia, responsabilidade, iniciativa, desenvolvimento coletivo sobre a identidade docente, transcendendo a aplicação de técnicas e procedimentos de conteúdos a ensinar.

No que tange à profissionalidade docente no ensino superior, verifica-se que elementos que se referem à formação para o magistério não são exigidos para o exercício da prática docente universitária. A maioria dos docentes do ensino superior, exceto os formados em cursos de licenciatura, não obteve formação sistemática acerca da profissão docente, a não ser em algumas disciplinas de didática nos cursos de pós-graduação. Sendo assim, embora estejam no exercício da docência, podem, por vezes, encontrarem-se despreparados para a atuação como profissionais docentes.

Diante das questões que envolvem a (des)qualificação profissional do professor, Libâneo (1998, p. 49) contribui afirmando que:

A desqualificação profissional do professorado é notória, porque os cursos de formação não vêm acompanhando as mudanças. Junto com isso, vem se acentuando a tendência de desprofissionalização e de decréscimo do conceito social da profissão perante a sociedade.

Nesse sentido, é salutar que a própria instituição de ensino superior ofereça formações sistematizadas e contínuas de programas de desenvolvimento profissional docente, buscando coletivamente criar condições necessárias para a reflexão da atuação docente e auxiliando na compreensão das finalidades e valores que guiam a sua prática de ensino. Em relação a tal aspecto, a universidade, enquanto instituição social e no cumprimento de diferentes responsabilidades acadêmicas, não pode fragmentar valores que afetam a integralidade da formação de indivíduos - cidadãos que dependem de formação integral, social, humana, ética, política, cuja formação profissional é necessária para o desenvolvimento humano e econômico do país, e, sobretudo, para a garantia de uma sociedade mais justa e equilibrada socialmente (CHAUÍ, 2003).

Segundo Goergen (2016, p. 71), a instituição deve estar comprometida com a formação de professores, na qual esses docentes estejam imbuídos na construção de uma sociedade com justiça e democracia.

“A universidade além de promover a construção e difusão de conhecimentos e formação de profissionais nas diferentes áreas, deve se comprometer com a formação de professores, intelectuais comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática, justa e do bem-estar social.”

Sendo a docência uma prática social, para ser problematizada esta necessita ser dialogada e construída nos significados que emergem da relação professor e estudante, na configuração dos saberes e na exploração de novas alternativas teórico-metodológicas. Nesse sentido, Veiga (2014, p. 327) analisa a diversidade da docência a partir das seguintes características: “ação complexa, problematizadora, dialógica, tutorial, contextualizada, permeada na Universidade pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

De tal modo, a compreensão da docência na Educação Superior implica na consideração da subjetividade da pessoa e do profissional docente, inserida no contexto institucional e social, assim como a profissionalidade docente demanda a concepção da docência como profissão, a qual, para ser cumprida, exige uma série de requisitos de formação, organização e exercício profissional (SÉRON, 1999).

Dada a complexidade da profissão, Hoyle elenca uma série de características (1980 apud CONTRERAS, 2002, p. 56-57), que contribuem para tal entendimento:

1. Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.
2. O exercício desta função requer um grau considerável de destreza.
3. Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.
4. Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimento sistemático.
5. A aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior.
6. Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais.
7. Estes valores tendem a centrar-se na predominância dos interesses dos clientes e em alguma medida tornam-se explícitos em um código ético.
8. Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.
9. Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas a sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado.
10. A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração.

As políticas relacionadas à formação de professores para o Ensino Superior induzem ao delineamento da formação desses profissionais pelas instituições formadoras, públicas e privadas, bem como à concepção de currículo desses cursos, consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) e demais atos normativos.¹⁶

Algumas questões sobressaem em relação a esse profissional, tais como o currículo específico de sua área de formação, a gestão da sala de aula, os conhecimentos inerentes à docência e sobre seus estudantes, o contexto político, econômico e cultural das instituições de educação superior e as condições de trabalho e entendimento e perspectivas do que significa o tripé ensino, pesquisa e extensão. É importante destacar que a influência dessas questões na docência no ensino superior contribui para configurá-la como campo complexo de ação. A formação específica para o exercício da docência universitária pressupõe

¹⁶ PNE (Plano Nacional de Educação), Parecer CNE/CES (Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior), DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)

direcionamentos e enfoques específicos, sob o risco de perder de vista seus objetivos ou de constituir-se em um “apêndice”, desvinculado das demais atividades.

Apesar de enfoques diversos, alguns autores, de modo geral, buscam enfatizar a necessidade de que a formação de professores seja entendida como processo contínuo, pautado por dois eixos centrais: processo particularizado de docência e profissionalidade docente. Por processo contínuo, compreende-se que a formação dos professores não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém começa antes mesmo do início de sua carreira, enquanto estudante na educação básica e educação superior (ZABALZA, 2007; CUNHA, 2010; PAPI, 2005). Zabalza (2007, p. 141) contribui enfatizando que a carreira profissional não acontece à margem da vida do sujeito e que este “desenvolvimento significa crescer em racionalidade (saber o que se faz e por que se faz), em especialidade (saber por que umas coisas são mais apropriadas que outras em determinadas circunstâncias) e em eficácia” ao analisar o desenvolvimento profissional do sujeito professor.

De acordo com Cunha (2010, p. 20), “quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, inerentes à sua natureza e a seus objetivos, reconhece-se a condição profissional para a atividade do docente.” A autora aponta núcleos de saberes, os quais devem estar contemplados junto aos profissionais docentes:

- a) Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica;
- b) Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação;
- c) Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem;
- d) Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes;
- e) Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino;
- f) Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades;
- g) Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Observa-se que tais saberes abordam as dimensões social, pedagógica, didática e política. A esse respeito, Papi (2005, p. 67) considera que a atividade docente possui complexidades específicas na sua atuação, requerendo, para tanto, um novo olhar sob a construção das novas dimensões atribuídas.

Ao considerar a complexidade da profissão docente, que é um trabalho desenvolvido com pessoas, seres imprevisíveis, entende-se que difere das

profissões técnicas, racionais, cujos resultados são na sua grande maioria controláveis.

Um dos aspectos mais críticos dos professores universitários é em relação à sua dimensão profissional. Diante de uma visão cada vez mais mercadológica, a docência deixou de ser prioridade das instituições e dos próprios professores. Zabalza (2007, p. 109) relata que, além do ensino, pesquisa e extensão, novas funções têm sido agregadas aos professores, contribuindo para que o ensino (teoricamente, este deve se concentrar na tarefa formativa da instituição de ensino), por vezes, seja deixado em segundo plano.

[...] atualmente, novas funções agregam-se a estas, as quais ampliam e tornam cada vez mais complexo seu exercício profissional: o que alguns chamaram business (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participações como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.) e as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional)

Além disso, mais desafios da dimensão profissional são apresentados, como o domínio do conhecimento, formato de avaliação, dentre outros. A esses conhecimentos precisam ser igualmente agregados à ação docente os seguintes recursos: a contribuição significativa para melhoria dos currículos, a elaboração de material, o uso de estratégias de ensino adequadas e contato com demais professores para uma prática de ensino multidisciplinar. (GÖRLITZ et al., 2015).

É sobre essa nova perspectiva de reconfiguração da profissão docente que vários autores enfatizam as qualidades necessárias à própria prática de ensino e ao esforço a ser desenvolvido para uma mudança efetiva, tanto no trabalho pedagógico que é desenvolvido quanto na posição que o docente ocupa na sociedade e no seu relacionamento com a instituição de ensino. Tais autores, de maneira geral, buscam salientar que a formação dos professores deve ser entendida como um processo contínuo no transcurso da docência, por intermédio da abordagem reflexiva e da própria construção de sua identidade profissional (CONTRERAS, 2002; VEIGA, 1998; GARCIA, 1999).

De acordo com Sacristán (1995, p. 74), “o professor não deve ser visto como técnico ou improvisador, mas como um profissional que pode utilizar seu

conhecimento e/ou experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”.

A função definidora do ser professor em articulação com o saber que se julga necessário para exercer essa profissão é explicada como a mediação do professor entre duas entidades: o saber dos conteúdos que levam a aprender e o aprendente. Por isso, essas duas dimensões coexistem na função de ensinar e incidem sobre a especificidade do trabalho docente que é saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente. Assim, a ideia de profissionalidade parece ser adequada para discutir e investigar as especificidades do trabalho do professor formador, considerando-se que ainda estão em discussão as possibilidades e as condições necessárias para o desenvolvimento de um processo de profissionalização dos professores formadores (ROLDÃO 2007).

A esse propósito, Tardif (2016, p. 64) ressalta os saberes que servem de base para o ensino, caracterizados por sincretismo.

Sincretismo significa, em primeiro lugar, que seria vão, a nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções. Em segundo lugar, que a relação entre saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizada nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática. Em terceiro lugar, deve-se entender que o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compósitos.

Em relação aos professores do Curso de Medicina (nosso foco de pesquisa), verificou-se que a profissionalidade docente tem sido objeto de discussão nos encontros realizados pela ABEM (Associação Brasileira de Educação Médica), bem como pela Comissão Interinstitucional para Avaliação do Ensino Médico (CINAEM).

Uma questão que pode ser evidenciada no que concerne à formação de professores na área médica diz respeito ao Relatório Geral de Avaliação das Escolas Médicas Brasileiras, publicado segundo o relatório CINAEM (1996, p. 35):

1- A formação do corpo docente em nível de pós-graduação *stricto sensu* é rara entre os professores médicos; o regime de trabalho dominante é o de vinte horas (ou menos) semanais; as atividades de pesquisa e administração são prerrogativas de poucos docentes e a produção acadêmica é discreta;

- 2- A remuneração da docência médica está abaixo da realidade do mercado de trabalho médico. Além disso, o processo de educação médica, estimado por meio da aquisição de bibliografias atualizadas, frequências a cursos, congressos, estágios e outros eventos de caráter científico, é de participação restrita a uma minoria de docentes médicos, em função do alto custo e da necessidade de afastamento das atividades relacionadas ao cotidiano da profissão médica;
- 3- A atividade da docência é uma atividade secundária no exercício profissional do médico que, na grande maioria, exerce outras atividades relacionadas ao trabalho profissional e com maior remuneração do que a atividade acadêmica;
- 4- Com relação ao processo de formação instituído na escola médica, percebe-se que ocorre de forma predominante a transferência unidirecional e fragmentada de informações (mais teoria e menos prática), com profunda dicotomia entre os conhecimentos básicos e profissionalizantes;
- 5- As avaliações de aprendizagem são de caráter terminal, coercitivas, centradas na memória, sem contemplar as habilidades e atitudes na aplicação do conhecimento. A gestão da escola médica aparece como centralizadora e reprodutiva e desempenhada por docentes formados na própria escola, sem formação específica para a função e satisfeitos com a estrutura vigente da instituição;
- 6- Com relação à aquisição de conhecimentos durante o processo de formação, os formandos demonstraram um crescimento cognitivo lento durante o período de graduação e um resultado final aquém do desejável;
- 7- A formação do docente em termos de pós-graduação *stricto sensu*, bem como o regime de trabalho de quarenta horas e o regime de dedicação exclusiva, estiveram associados a um melhor desempenho do docente e este a um melhor crescimento dos estudantes.

As informações, acima citadas apontam questões fundantes na área da docência médica e formação. Machado (1999, p. 178) contribui com essa análise apontando que “as escolas têm papel tímido quanto à produção de conhecimentos (pesquisa), prestação de serviços à comunidade (extensão), currículo e formação docente”. Venturelli (1997, p. 135) evidencia a “necessidade de redimensionar a formação docente no processo de construção e reconstrução de saberes”.

Passados vários anos dessas publicações, o quadro evidenciado pelos autores carece de pesquisas atualizadas, de maneira que a formação do professor na área da Medicina seja estudada e investigada, considerando-se a expressiva expansão dos Cursos de Medicina no Brasil, a implantação de novas diretrizes curriculares - DCNs (BRASIL, 2014), bem como o desenvolvimento profissional desses docentes.

Em referência ao recrutamento de docentes do ensino superior, algumas instituições de ensino, partindo da premissa de “quem sabe fazer, sabe ensinar” (CUNHA, 2009), possuem, como prática, a contratação de seus docentes baseando-se no critério do seu desempenho e experiência profissional no mercado de trabalho. Em alguns casos, boa parte dos docentes contratados não possui formação didático-

pedagógica (em sua maioria são liberais ou com formação em áreas específicas de atuação profissional), tendo como referência atividades desenvolvidas em título de pós-graduação. Porém são poucos os cursos de pós-graduação que incluem “Metodologia do Ensino Superior” no elenco das disciplinas do seu programa, e quando o fazem é com frequência como disciplina optativa e de caráter eminentemente instrumental (BATISTA; BATISTA; ABDALLA, 2005). Costa (2005, p. 3) relata que o critério de contratação dos docentes nos cursos médicos, muitas vezes pautado na qualidade de seu desempenho em sua área técnica de atuação, pode contribuir para uma concepção instrumentalizadora assentada no desenvolvimento de habilidades técnicas. Tais critérios podem implicar na concepção de ensino e atuação desse profissional na sua prática docente, refletindo na formação do ensino de Medicina.

Verifica-se que, em geral, os docentes da educação profissional são selecionados principalmente por seu desempenho técnico, pela especificidade e pela experiência no mercado de trabalho (GOMES E MARINS, 2004).

De acordo com Benedito et al (1995, p. 131):

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante na sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus estudantes, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

O que se percebe é que o ensino médico, ao longo de muitos anos, foi praticado de forma que os médicos mais experientes pudessem ensinar os futuros médicos, utilizando basicamente a transmissão de conteúdos. Assim, os médicos com alguma afinidade para o ensino começavam a exercer a docência, sem nenhum preparo ou formação para tal, não tendo o registro histórico de uma preocupação “significativa” com a profissionalidade do professor. Nesse sentido, segundo Cunha (2009, p. 84):

Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* (grifo d) deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas

macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de Medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura.

No que se refere à identidade profissional, observa-se que o advogado, médico, engenheiro, por exemplo, que também atuam como professores do ensino superior, por vezes, se identificam profissionalmente como advogado, médico, engenheiro, simplesmente. Ou seja, não se identificam como professores, ou quando o fazem é no sentido da valorização “social” do título de professor. Pode-se pensar que tal atitude pressupõe a percepção de que a profissão docente contempla uma identidade profissional inferior às demais. Nessa perspectiva, Zabalza (2007, p. 107) relata que “o lugar onde se deposita nossa identidade é no conhecimento sobre a especialidade e não no conhecimento sobre a docência”. Tal citação vem ao encontro do conceito de docência enquanto profissionalidade médica, segundo Costa (2010, p. 3).

a docência é considerada atividade secundária à profissão médica, e a carreira docente não é considerada uma profissão. Esses professores, de modo geral, são considerados bons profissionais em sua área específica de atuação e o critério de contratação dos docentes nos cursos médicos centra-se na qualidade de seu desempenho em sua área técnica de atuação.

Além desse aspecto, o que se observa é que a docência na educação superior em Medicina, de acordo com Batista e Batista (2004, p. 206), apresenta especificidades também no “que se refere à intermediação de outro sujeito na relação professor-aluno, incluindo um paciente/comunidade que é sujeito/objeto do ensino e do cuidado”. Portanto os docentes devem ter visão global médica e não somente dominar os conhecimentos que o exercício de sua especialidade venha a requerer.

A esse respeito, Batista, Batista e Abdalla (2005, p. 305) argumentam que “o professor de medicina enfrenta um desafio que é o de assumir uma profissão para a qual não foi preparado”. Os mesmos autores comentam que, via de regra, o professor de Medicina torna-se docente “baseado em competências técnicas, científicas, experiência prática, porém diante dessas competências, faz-se necessário agregar o trabalho pedagógico, ou seja, saberes docentes que o auxilie

nessa nova carreira profissional”. Sendo assim, é imperativo que haja um processo de desenvolvimento profissional docente de forma contínua, considerando a cultura acadêmica, o status social da profissão, principalmente no que concerne aos elementos que fazem parte do processo pedagógico: professor, estudante, paciente e currículo, no âmbito da profissionalidade docente.

Diante desse cenário, verifica-se a importância do apoio institucional aos professores, para o desenvolvimento não somente do conhecimento técnico científico e do processo de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, no que se refere à gestão do curso médico na própria instituição e na interação com os serviços e a comunidade, conforme apregoa Perimi (2009). Nesse sentido, “o preparo do professor de Medicina não deve basear-se apenas em treinamentos eventuais, cursos de atualização de técnicas de ensino e/ou planejamento de ensino e critérios de avaliação”.

A esse respeito Batista, Batista e Abdalla (2005, p.307) consideram que:

o desenvolvimento profissional docente deve possuir novos contornos contemplando discussões da constituição do saber docente, construindo intersecções entre redes de saberes e a sua história pessoal e profissional, reconhecendo a importância dos encontros entre pares com reflexões a partir das práticas e com projetos de continuidade.

Um dos eixos fundantes para a construção da profissionalidade na docência de Medicina é tomar a própria prática docente como ponto de partida para o preparo cotidiano do ensinar e aprender na docência. No entanto, como afirmam Batista et al (2001, p. 157), “aprender a prática exige um pensar sistemático, metódico e crítico, assumindo um questionamento permanente sobre a sua própria prática”.

De acordo com Gorlitz et al (2015, p. 2), vários fatores são necessários para a competência profissional na docência de Medicina.

[...] A competência profissional habitual é criteriosa utilizando-se de comunicação, conhecimento, habilidades, raciocínio clínico, emoções, valores e reflexões na prática diária em benefício do indivíduo e comunidade a que serve.

Levando em consideração que a profissionalidade docente não é um aspecto simples, mediante as implicações que a envolvem, a alusão à identidade dos

professores também contém particularidades e configura-se como fenômeno complexo (PAPI, 2005). A concepção da docência como profissão traz a implicação do seu exercício baseado em novos saberes profissionais que essa ocupação exige. Nesse sentido, a instituição de ensino superior deve auxiliar no estímulo à construção de uma nova consciência acerca da profissionalidade docente, desenvolvendo e redimensionando a sua prática. Tal movimento pode estar associado à processos de formação contínua, acompanhados de ações que aprofundem as reflexões e os conhecimentos próprios da profissão professor, não se restringindo ao uso e habilidade de ferramentas metodológicas (CUNHA 2010).

Concernente a esses aspectos, verifica-se que as formações de desenvolvimento docente devem incluir novas habilidades na forma de planejar, implementar o currículo e de pensar sobre a sua relação aluno-professor, gerando um maior compromisso profissional (STEINERT et al, 2006).

Sendo a docência uma ação complexa, esta produz um trabalho intangível e imaterial, o que pode ser dificilmente medido e observado. Há uma relação multidimensional entre o ensino (objeto), os estudantes, o professor e a instituição de ensino, os quais passam por relações pessoais, profissionais e institucionais. (TARDIF 2014)

Em linhas gerais, a profissionalidade docente não deve ser embasada somente na instrumentalidade e na prática (experiência profissional), mas também na construção de comportamentos, valores e saberes específicos que a profissão exige. O caminho para entender a atuação profissional é um desafio que implica rever, refletir e repensar a sua própria prática à luz dos saberes que constituem a profissão docente.

Diante das implicações/exigências do Curso de Medicina, verifica-se a importância do investimento na formação do desenvolvimento profissional docente desse curso, articulando as práticas de ensino às teorias educacionais no auxílio da construção da sua profissionalidade docente.

SEÇÃO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Duarte (2002, p. 140), uma pesquisa “é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”.

No anseio de novos olhares, buscou-se pesquisar na instituição investigada o percurso da construção da profissionalidade docente dos professores que atuam no Curso de Medicina, apoiando-se em autores e documentos institucionais que oferecem a possibilidade de interpretar os dados por intermédio da abordagem qualitativa.

André et al (2006, p. 17) apontam alguns elementos que configuram a abordagem qualitativa de pesquisa:

Em oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

A pesquisa qualitativa contempla o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave, a descrição dos fenômenos, a preocupação com o processo, isto é, como as pessoas constroem os significados e suas representações, a tendência à análise indutiva e a importância do significado, entendido como o sentido que as pessoas dão aos fatos (BOGDAN; BICKLEN, 2010)

Chizzotti (1991, p. 79) ressalta a importância das relações em um trabalho de investigação qualitativa, reforçando o vínculo formado:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um conjunto de dados isolados; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possui significados, relações entre os sujeitos envolvidos, contextos diversificados, reflexividade e subjetividade do pesquisador.

3.1. Tipo de estudo

A presente pesquisa possui como característica metodológica um estudo de caso único ao investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, baseando-se em várias fontes de evidências e favorecendo-se do desenvolvimento prévio de hipóteses técnicas que conduzem à coleta e análise de dados (base para generalizações significativas). Ainda sobre essa metodologia, esta pode ser aplicada em diversos contextos: individualidades, processos, organizações, eventos e instituições, apresentando limites e possibilidades que têm por finalidade expandir e generalizar teorias/generalização analítica (YIN, 2005).

3.2 Local do estudo

O estudo foi realizado em Barretos, município localizado no Estado de São Paulo, cuja população estimada no senso de 2018, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010) é de 121.344 habitantes.

A pesquisa tem um *locus* específico: a Faculdade de Ciências da Saúde Barretos Dr. Paulo Prata (FACISB) no curso de Bacharelado em Medicina. A opção por tal instituição foi baseada no fato de ser relativamente nova e possuir somente o Curso de Medicina.

A FACISB recebe o nome de seu patrono, Dr. Paulo Prata, em homenagem ao médico que fundou o Hospital São Judas Tadeu, em Barretos, especializado no tratamento de câncer. Durante sua carreira, esse médico preconizou o atendimento humanizado aos doentes carentes e aos seus familiares. A faculdade foi criada pelo Sistema Med Serviços Educacionais S/A, e aprovada pela Portaria MEC de n. 1.479 de 07 de outubro de 2011.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina (FACISB, 2017 p. 51) o curso tem como missão:

O compromisso permanente em oferecer educação superior na área da saúde com excelência acadêmica e responsabilidade social, fundada nos princípios da qualidade dos serviços prestados, da gestão participativa e da valorização da pessoa.

O início do funcionamento do Curso de Medicina ocorreu no primeiro semestre de 2012 e com o ingresso de 30 estudantes. No segundo semestre daquele mesmo ano, outro vestibular foi realizado para o ingresso de mais 30 estudantes. A partir de 2013, o vestibular ocorreu somente uma vez por ano, com o ingresso de 60 estudantes. No ano de 2015, a FACISB pleiteou o aumento de mais 30 vagas, sendo deferido conforme Portaria n. 6 de 13/01/2015, publicado no DOU (diário oficial da União), Seção 1 – fls.9 em 14/01/2015. Assim, a partir de 2016, o número de ingressantes no Curso de Medicina é de 90 (noventa) estudantes/ano.

O Projeto Pedagógico do Curso de Medicina foi reestruturado em 2017, fundamentando-se no parecer do CNE/CES¹⁷ de 06/06/2014 e na Resolução CNE/CES nº 3 de 20/06/2014, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina (DCNs). O PPCMed (FACISB, 2017, p.89) descreve como perfil profissional do egresso a ser formado:

[...] o graduado em Medicina a ser formado pela Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos Dr. Paulo Prata, na cidade de Barretos, Estado de São Paulo, deve ter sólida formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar de forma propositiva e resolutiva nas diferentes áreas de atenção, gestão e educação em saúde.

A organização curricular do referido curso, desenvolvido em 06 anos é composta por:

- Ciclo de Integração Básico-Clínico: Oferecido nos 04 primeiros anos do curso, sendo composto por 08 Módulos Horizontais¹⁸, 20 Módulos Verticais¹⁹ e 04 Módulos Exploratórios²⁰;

¹⁷ **CNE/CES - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e orienta providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-%2082187207/20138-ces-2014>>.

¹⁸ **Módulo Horizontal:** é constituído por determinado número de Unidades Curriculares com duração variável e objetivos de aprendizagem específicos, organizado por sistemas, o que corresponde a um conjunto de conhecimentos das ciências básicas e clínicas. (FACISB, 2017, p. 170)

¹⁹ **Módulo Vertical:** Trata de temas transversais no currículo, sendo traduzido em temáticas que envolvem a vivência e a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde doença. (FACISB, 2017, p. 170).

²⁰ **Módulo Exploratório:** Realizado em ambiente externo à faculdade, permite ao estudante a vivência de situações em cenários de aprendizagem reais e contextualizados, amplia seu universo cultural e profissional, bem como contempla atividades de investigação no que concerne à identificação de problemas, seleção, coleta, registro e análise de informações e ou conhecimento (FACISB, 2017, p. 176).

- Ciclo de Aprendizagem - Internato Médico: Oferecido no quinto e sexto anos do curso, composto por 12 Estágios Curriculares Supervisionados;
- Atividades Complementares;
- Disciplinas Optativas (Orientação Científica e Libras)

No que diz respeito às estratégias educacionais, destacam-se as metodologias ativas de ensino de aprendizagem, por meio de: Aprendizagem por Módulos de Objetivos, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL - *Problem Based Learning*), Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL - *Team Based Learning*), Problemática, Simulação Realística, Jogos Dramáticos, Aprendizagem por Projetos e Aprendizagem Inversa (*Flipped Learning*) dentre outras.

A organização administrativa da instituição pesquisada é formada por: Direção Geral, Direção Administrativa, Direção Acadêmica, Coordenação de Curso, Corpo Docente e Técnicos Administrativos. Dentre os setores que constituem a Faculdade, informa-se: Biblioteca, Gerência de compras/Manutenção, Gerência de TI, (Tecnologia da Informação), Gerência Financeira, Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAPP), Recepção, Recursos Humanos, Secretaria da Diretoria, Secretaria Geral, Serviço de Cópia, Serviço de Limpeza, Serviço de Vigilância/Zeladoria, Unidade de Educação Médica (UEM), além do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

A elaboração de uma metodologia de identificação e coleta das fontes de informação é importante para auxiliar na forma de se organizar e utilizar essas fontes. O *corpus* da pesquisa é constituído por dados de fonte primária e secundária (CUNHA, 2001). Os dados de fonte primária foram adquiridos, utilizando-se o instrumento de coleta de dados de entrevista semiestruturada²¹.

²¹ Segundo Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, possibilitando ao pesquisado comentar as suas experiências a partir do foco principal proposto pelo pesquisador, permitindo respostas livres e espontâneas do pesquisado

A entrevista do tipo semiestruturada foi realizada por meio de perguntas abertas, construídas mediante roteiro para identificar a percepção dos professores em relação à sua formação docente e embates em ser profissional da área da saúde e docente no Curso de Medicina (Apêndice A).

Optou-se por essa metodologia, pois dessa maneira o entrevistado pode relatar suas experiências a partir do tema principal proposto, possibilitando respostas livres e espontâneas do informante, porque segundo Manzini (1991, p. 154),

[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Mediante esse tipo de entrevista pode-se fazer emergir informações de forma mais livre e respostas não condicionadas à uma padronização de alternativas.

A intencionalidade desse instrumento é de realizar troca de experiências e saberes, pois como afirma Romanelli (1998, p. 09):

Ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence.

Como fonte secundária foram consultados o Site da Instituição, o setor de Recursos Humanos, que forneceu o relatório de Formação Docente, o Projeto Pedagógico do Curso²² e o *currículo lattes*²³ dos docentes da instituição.

Descreve-se, a seguir, os passos realizados na construção dessa pesquisa. Ao iniciar o trabalho, a pesquisadora entrou em contato com a direção da instituição e coordenação do Curso de Medicina para obter a assinatura do termo de autorização (apêndices B e C). Após a obtenção dessa autorização, o próximo passo foi submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), aprovado em 28/11/2018 (Anexo A)

²² Projeto Pedagógico do Curso (PPC): consultado na época da coleta de dados (mai a ago/2018). Disponível em: <https://www.facisb.edu.br/secretaria.php>

²³ Currículo *lattes* – consultados na época da coleta de dados (abr e maio/2019). Disponíveis em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>

Após o recebimento do aceite do CEP, iniciou-se o trabalho de coleta de dados, apresentando, primeiramente, a autorização da direção geral da instituição e do coordenador do Curso de Medicina ao setor de Recursos Humanos. A coordenadora do setor forneceu o relatório de Formação Docente, no qual consta os nomes dos docentes, sua formação e o regime de contratação. Diante dessa informação, o próximo passo foi verificar por meio da plataforma *Lattes* os currículos de todos os docentes, a fim de caracterizar o perfil de formação docente dos professores atuantes na instituição.

Os documentos referentes às fontes secundárias foram estudados utilizando-se a análise documental, visando favorecer a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. Acerca do processo de avaliação dos documentos são apresentadas algumas dimensões: o contexto, e/ou autores, a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto e a lógica interna do texto. Esses aspectos buscam possibilitar um entendimento mais profundo do material analisado (CELLARD 2008).

Os documentos investigados foram:

- Relatório de Formação Docente (disponibilizado pelo setor de Recursos Humanos) retratando a formação dos docentes no curso, carga horária e regime de contratação.
- O Currículo dos docentes, utilizando da Plataforma *Lattes*²⁴, na qual estes estão disponíveis no domínio público. Por intermédio dessa investigação buscou-se identificar o perfil de formação docente dos professores do Curso de Medicina da referida Instituição.
- O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Medicina que auxiliou na compreensão das características da organização curricular e administrativa, proporcionando uma amplitude na compreensão do percurso do curso e da instituição.

No site da institucional da Faculdade foi possível o acesso ao Projeto Pedagógico do Curso e à Matriz Curricular do Curso de Medicina. Tais documentos serviram de subsídio para a pesquisa no intuito de aprofundar o conhecimento

²⁴ A Plataforma *Lattes* é um sistema de currículos virtual criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo qual integra as bases de dados curriculares, grupos de pesquisa e instituições em um único sistema de informações, das áreas de Ciência e Tecnologia, atuando no Brasil.

acerca da instituição e do curso. Na análise do PPC utilizaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Medicina (DCNs MED) e os relatórios da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) que dão significado ao contexto institucional e legal acerca do Curso de Medicina.

3.4 Participantes do estudo

No decorrer da pesquisa, verificou-se que a instituição pesquisada mantinha no seu quadro de professores cinquenta e nove docentes (59) contratados. Na primeira etapa da pesquisa efetuou-se a análise do Currículo *Lattes* de todos os docentes (objeto de investigação), visando identificar o seu perfil profissional.

Foram selecionados vinte e quatro (24) docentes para participarem da entrevista semiestruturada, considerando os seguintes critérios:

I – Representação dos treze (13) componentes curriculares que fazem parte da Matriz Curricular do Curso, explicitada no apêndice E. Leva-se em consideração que não foi considerado nessa escolha o componente curricular optativo “LIBRAS”, perfazendo-se assim doze (12) componentes curriculares representados.

II – Dos doze componentes curriculares, foram eleitos dois docentes representantes de cada componente, considerando-se os docentes de maior tempo de contrato na instituição, no total de vinte e quatro (24) participantes da entrevista.

Para a realização da entrevista, inicialmente realizou-se contato telefônico com os docentes selecionados pelos critérios já referenciados, convidando-os para participarem da pesquisa. Foi agendado, então, um horário para detalhar maiores informações sobre a pesquisa e esclarecer sua intencionalidade. Todos os docentes convidados aceitaram participar da pesquisa e, na ocasião, foi feita a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (apêndice F) autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Nessa mesma oportunidade foi realizado o agendamento das entrevistas, conforme a disponibilidade dos docentes.

As entrevistas tiveram duração média de sessenta (60) minutos, sendo gravadas. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas para análise e a gravação foi destruída.

A entrevista foi um dos instrumentos utilizados como metodologia para auxiliar na identificação da construção da profissionalidade docente desses profissionais e, assim, verificar sua concepção acerca dos saberes específicos da docência.

3.5 Análise e Interpretação dos Dados

Os dados foram estudados mediante análise de conteúdo, na modalidade temática, conforme proposto por Bardin (2011). Segundo essa autora, a análise temática é uma modalidade que leva em consideração a contagem de um ou vários temas/itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada.

Em relação à análise das entrevistas (semiestruturada), esta foi realizada por meio da análise de conteúdo na modalidade de categorização²⁵ e dimensões²⁶ proposta pela mesma autora.

O tema Profissionalidade Docente foi constituído por ser o eixo central da pesquisa e, mediante as questões das entrevistas, foi criada *a priori* a categoria “Profissão Professor”, tendo em vista que se constitui em elemento fundante da investigação.

Além dessa categorização, foram identificadas quatro (04) dimensões na análise das entrevistas: Ser professor no Curso de Medicina, Experiência Profissional, Saberes necessários para a atuação docente e Dilemas e Desafios da Docência.

As dimensões compreenderam elementos comuns nos depoimentos apresentados nas entrevistas, conforme apresentadas abaixo:

²⁵ Categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. BARDIN (2011, p. 147)

²⁶ Dimensão é a classificação na qual estão agrupados temas que apresentam critérios comuns, ou que possuem analogias no seu conteúdo. BARDIN (2011, p. 52)

Figura 1 - Categorias para análise de dados.

Fonte: Elaborado pela autora com base teórica em Bardin (2011).

A análise dos dados das entrevistas foi feita por meio dos relatos/comentários de vinte e quatro docentes do Curso de Medicina. As entrevistas ocorreram no formato de áudio, utilizando-se aparelho de gravação. Após as entrevistas, houve a transcrição das mesmas e o início do processo de análise de conteúdo como proposta por BARDIN (2011).

De acordo com a autora, as diferentes fases da análise de conteúdo são organizadas seguindo três polos cronológicos: Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados (inferência e interpretação). Sendo assim, apresenta-se abaixo a constituição da análise baseada nos três polos (etapas):

Pré-Análise: A análise teve início com a realização de uma leitura flutuante ²⁷ que objetivou gerar impressões iniciais acerca do material analisado. No caso da pesquisa a ser realizada, o “corpus da análise” resultou das informações obtidas por meio da transcrição das entrevistas.

Exploração do Material: Nessa etapa, as informações contidas no material da entrevista foram selecionadas e construídas por intermédio do desmembramento dos depoimentos dos entrevistados, a partir da categoria definida.

Tratamento dos resultados e interpretação: Nessa fase, os dados foram classificados em dimensões, a partir da categoria definida *a priori*, cotejando o referencial teórico.

²⁷ Leitura flutuante consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações (BARDIN, 2011, p. 126)

SEÇÃO 4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa etapa da pesquisa, apresenta-se a análise dos dados coletados, cujo tema central refere-se à Profissionalidade Docente.

A atuação profissional é apontada por Veiga (1998, p. 37) sob dois componentes: formação e exercício profissional, sendo que “os dois aspectos possuem especificidades onde a formação é associada a um processo de desenvolvimento global, envolvendo pesquisa e compreensão no exercício profissional (prática)”.

Esse mesmo pensamento é compartilhado por Zabalza (2007, p. 107) ao questionar se a docência é uma profissão ou é um trabalho que se exerce:

Somente o ofício de ensinar não constitui a profissionalidade docente, pois essa é baseada em um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas e atitudes, constituindo-se nos valores e pretensões que se deseja desenvolver na profissão.

A esse respeito, Nóvoa (1999, p. 66) considera que o conceito de profissionalidade docente “está em permanente elaboração devendo ser analisado levando-se em consideração o momento histórico, a realidade social e o contexto da instituição de ensino onde o docente está inserido”, além de outros aspectos como os currículos e as práticas metodológicas.

A docência é conceituada por Tardif (2017, p. 35) como sendo um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Diante desse conceito, leva-se em consideração outros saberes constitutivos da profissão docência, que extrapolam pressupostos tecnicistas. Cunha (2010, p. 20) apresenta o contexto da prática pedagógica como “a relação coletiva nas relações, nos processos de formação, o contexto sócio históricos dos estudantes, o planejamento, a condução e o processo de avaliação como alguns núcleos que considera inerentes e próprios da docência”.

Levando-se em consideração que o exercício da docência é dinâmico, permanente e processual, Cunha (2010, p. 31) corrobora argumentando que:

[...] O exercício da docência nunca é estático, é movimento, arte: são caras novas, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos e novas interações.

Ao retratar o tema Profissão Professor devem-se considerar os conceitos e a complexidade do exercício do “ser professor”, refletindo o percurso dessa profissão e como ela se estabelece hoje. A esse respeito, Libâneo (2001, p. 63) contribui conceituando profissão como um ato do professor, “ato de confiança em si mesmo e no desenvolvimento de um trabalho com, para e pelo outro”.

Historicamente, vemos que, no Brasil, a primeira escola foi instalada em 1549, na qual os padres da Companhia de Jesus, vindos de Portugal, eram os responsáveis pela educação.

Em referência à função docente a ser exercida por religiosos nesse período, Nóvoa (1999, p.15-16) considera-se, primeiramente, que:

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

Segundo, com a estatização do ensino na segunda metade do século XVIII, ocorrida na Europa, o professor passa a ser laico e não mais religioso. Porém o perfil do professor era ainda um modelo muito próximo ao do padre. Nesse período o Estado institui os professores incorporando-os à uma categoria profissional, contudo sem muitas mudanças relevantes. Por isso Nóvoa (1999. p.15) afirma que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

Conforme ressalta Cunha (2008, pg 28), ainda há na sociedade contemporânea a visão do professor-sacerdote que exerce a sua atividade em nível de missão. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a formação específica para o exercício da profissão professor seja compreendida como desnecessária.

Em relação à busca dos saberes específicos para o desempenho da profissão professor, Pimenta e Almeida (2011, p. 159) afirmam que

Considerava-se que se, o professor é, por exemplo, arquiteto, ele sabe de arquitetura e, portanto, pode ensinar no curso de Arquitetura. O pressuposto era de que o conhecimento do conteúdo é condição necessária e suficiente para formação e para o bom desempenho do professor. A especificidade dos saberes pedagógicos não era considerada como componente necessário à formação docente. Assim, os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional.

Dessa forma, considera-se que, historicamente, tornava-se professor a partir dos conteúdos de sua área de formação, constituindo-se na prática. Diante dos dilemas, frente às necessidades sociais e individuais de formação profissional em um mundo em mudança, percebe-se a relevância de aprofundar o conhecimento das exigências, dos dilemas e desafios enfrentados na profissão professor.

Apresenta-se a análise dos dados coletados mediante Projeto Pedagógico do Curso (PPC), do Relatório de Formação Docente e dos currículos dos docentes da instituição, bem como os resultados e discussão das entrevistas.

4.1 Um olhar sob o Corpo Docente e o Desenvolvimento Profissional na perspectiva do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Medicina

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é considerado o documento de identidade do curso, no qual se apresentam as informações acerca da estrutura e dos elementos reguladores internos do curso. No PPC estão definidos os princípios pedagógicos, técnicos, administrativos, políticos e filosóficos que devem orientar a trajetória do curso, bem como a formação dos seus egressos. Em relação à origem da palavra **Projeto**, verifica-se que esta é proveniente do latim *projectum*, que significa “lançar para frente”. Essa terminologia faz uma referência ao futuro constituído por uma antecipação. Em outras palavras, o projeto pedagógico possui a característica de orientar e conduzir a ação presente, devendo ser construído levando em consideração as necessidades propostas por vários envolvidos da instituição.

Segundo Veiga (2004, p. 17), não existe um projeto isolado:

Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade.

Sendo assim, o PPC deve contemplar a questão da qualidade de ensino nas dimensões formal (ou técnica) e política, tendo como princípio a singularidade e particularidade de cada instituição educativa. Portanto o PPC varia em cada instituição, conforme as especificidades (contexto social, institucional, político etc.) observadas pela instituição.

O PPC é constituído em conformidade com vários outros documentos, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), além de apoiar-se em um conjunto de vários outros referenciais como decretos, resoluções, dentre outros.

Ressalta-se que o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da FACISB foi reestruturado em 2017, sendo organizado em 20 capítulos.²⁸

Dentre os conteúdos que compõem o documento nos atentaremos a elucidar o capítulo XIII que retrata o Corpo Docente e Desenvolvimento Profissional.

No início do texto é apresentado o perfil necessário do docente do Curso de Medicina da FACISB. Segundo o PPCMed (FACISB, 2017, p.241-243), os atributos/competências relevantes para a instituição são:

- 1) Ter conhecimento sólido e atualizado no seu campo de docência. Ao atuar em uma das unidades educacionais de ensino não deve se restringir a um só autor ou livro. Estabelecer relações entre os vários aspectos da disciplina e situações práticas ou acontecimentos reais.
- 2) Participar ativamente, da produção do conhecimento em sua área. Estar envolvido em pesquisas, referindo-se frequentemente à literatura disponível, comentando as tendências atuais.
- 3) Dominar as técnicas necessárias ao desempenho de sua área de atuação, demonstrando firmeza no treinamento de habilidades.
- 4) Expôr em linguagem clara. Utilizar diferentes formas e procedimentos de ensino. Estimular a participação e a discussão dos estudantes acerca do que está sendo exposto.

²⁸ Constituição do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da FACISB:

Capítulo I- Contexto Social, Político e Educacional; Capítulo II – Compromisso Social; Capítulo III – Perfil Profissional, Objetivos e Competências do Curso de Medicina; Capítulo IV – Organização Didático-Pedagógica e Organização Administrativa; Capítulo V – Políticas Institucionais no âmbito do Curso: Ensino, Pesquisa e Extensão; Capítulo VI – Modelo Pedagógico do Curso; Capítulo VII – Organização do Currículo; Capítulo VIII – Metodologia; Capítulo IX – Internato Médico: Estágios Curriculares do Curso de Medicina da Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos Dr. Paulo Prata (FACISB); Capítulo X – Atividades Complementares; Capítulo XI – Atividades de Apoio ao Discente (Monitoria, Núcleo de Apoio Psicopedagógico); Capítulo XII – Avaliação da Aprendizagem; Capítulo XIII – Corpo Docente e Desenvolvimento Profissional; Capítulo XIV – Inserção e Integração do Curso na Rede de Saúde; Capítulo XV – Laboratórios, cenários de Ensino e Instalações Administrativas; Capítulo XVI – Uso de Recursos de Tecnologias da Informação e Biblioteca; Capítulo XVII – Regimento Geral do Curso; Capítulo XVIII – Avaliação; Capítulo XIX – Requisitos Legais e Normativas; Capítulo XX – Referências Bibliográficas; Anexos (FACISB – PPCMed, 2017)

- 5) Chamar a atenção dos estudantes para os aspectos mais importantes do que está sendo exposto, destacando as ideias fundamentais. Retomar aspectos importantes e fazer uma síntese (ou organizar atividades que levem os estudantes a fazê-la) relacionando os diferentes aspectos e proporcionando uma visão holística da Medicina.
- 6) Nas avaliações, procurar mecanismos que possibilitem exercício do raciocínio e organização do conteúdo ministrado, não se limitando à memorização do que foi dito em classe.
- 7) Iniciar as atividades explicando seus objetivos, sua dinâmica e os mecanismos de avaliação. Relacionar a disciplina com a futura prática profissional do aluno em formação.
- 8) Nas áreas clínico-cirúrgicas, privilegiar a formação técnica competente (incluindo conhecimentos e habilidades) nas doenças mais prevalentes, procurando capacitá-los para o diagnóstico, o tratamento e a prevenção.
- 9) Capacitar os estudantes para orientar, adequadamente, os pacientes e familiares quanto ao tratamento, profilaxia e prognóstico das doenças.
- 10) Nas atividades docentes perante o paciente, estimular os estudantes à humanização do atendimento.
- 11) Utilizar a tecnologia como recurso auxiliar do profissional de saúde, evitando desenvolver nos estudantes o fascínio e a supervalorização em detrimento de uma adequada semiologia e relacionamento médico-paciente.
- 12) Preocupar-se com a dimensão interpessoal do relacionamento professor-aluno. Ser autêntico e consciente do significado de sua atuação como referência ao futuro profissional.
- 13) Demonstrar que valoriza a disciplina que leciona e o profissional que pretende formar. Estimular o aluno em direção a um ideal.
- 14) Explicitar, discutir, conscientizar os estudantes acerca dos determinantes curriculares do curso médico, possibilitando formação não dissociada do sistema de saúde vigente.
- 15) Discutir a participação e o engajamento dos estudantes como elementos integrantes de uma equipe de saúde.
- 16) Enfatizar a dimensão sócio-biológica do processo saúde-doença: o “homem doente” e não a “doença do homem”.
- 17) Demonstrar que gosta de ensinar e que valoriza seu trabalho docente, entusiasmo e dinamismo como animador do processo ensino-aprendizagem.
- 18) Orientar os estudantes no processo de aprendizado: utilizar estratégias que estimulem a aprender fazendo a construir ativamente o próprio conhecimento (aprender a aprender).
- 19) Desenvolver nos estudantes o processo de Educação Permanente, empregando metodologias adequadas de auto-aprendizagem.
- 20) Estimular o interesse do aluno pela pesquisa entendendo o aprender e aprender as bases do método científico como instrumentalização à futura atividade profissional.

O PPC analisado evidencia que o docente da instituição deve se ater a um corpo de conhecimentos teóricos, curriculares, procedimentais e valorativos. Referente à essas orientações, salienta-se que estas não são consideradas regras ou idealizações, mas atributos. Percebe-se que os quesitos relevantes para a instituição é que o docente tenha domínio das técnicas da sua área de atuação, utilize metodologias adequadas ao público, desenvolva estímulos de raciocínios nas avaliações propostas e incentive o interesse do aluno à pesquisa.

Dentre os vinte (20) itens abordados, o primeiro deles se relaciona ao conhecimento sólido e atualizado no seu campo de docência. Em meio às

exigências sobre a atuação docente, percebe-se o conceito que a instituição possui em relação ao bom profissional docente, abordando o fato de que 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 (FACISB, 2017, p.243).

A questão é como exigir tais atributos dos docentes se estes, muitas vezes, não foram habituados e/ou formados baseados nesse perfil? Diante dessa questão, relaciona-se o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente como sendo o espaço institucional propício para a análise das práticas pedagógicas e discussão sobre os saberes que configuram a docência, auxiliando-os em sua construção da identidade profissional.

As ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente não podem ser atos mecânicos e descontextualizados, mas sim ações realizadas à luz de contínua reflexão, avaliação e atualização podendo contribuir para a formação docente (FÁVERO, 2006).

Dessa forma, verificou-se que a FACISB busca por meio da Unidade de Educação Médica – UEM (componente da estrutura acadêmica) - atuar nas vertentes relacionadas, não somente com o apoio e desenvolvimento docente, monitorização e aprimoramento dos processos de avaliação da evolução discente, mas também com a realização de pesquisa científica na área de educação médica.

4.2 Caracterização do perfil profissional docente do Curso de Medicina

O perfil profissional dos docentes que atuam no Curso de Medicina foi elaborado levando em consideração informações observadas no currículo *Lattes*, conforme especificada no quadro abaixo, segundo Sexo, Formação Acadêmica (graduação), Titulação Máxima, Experiência Docente Ensino Superior e o Regime de Contrato. A informação sobre o regime de contrato foi obtida por meio do documento de Formação Docente fornecido pelo setor de Recursos Humanos (RH) da instituição.

Quadro 1 – Perfil Profissional – Docentes da FACISB

Sexo	Formação Acadêmica (Graduação)	Titulação Máxima	Experiência Docente Ensino Superior	Regime Contrato
Feminino	Biologia	Doutorado	13 anos	Parcial

Feminino	Enfermagem	Doutorado	10 anos	Parcial
Feminino	Medicina	Doutorado	05 anos	Integral
Feminino	Medicina	Mestrado	N mencionado	Parcial
Masculino	Medicina	Especialização	04 anos	Horista
Feminino	Biomedicina	Doutorado	14 anos	Parcial
Feminino	Medicina	Especialização	12 anos	Horista
Masculino	Medicina	Doutorado	04 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Especialização	N mencionado	Parcial
Masculino	Medicina	Mestrado	04 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Mestrado	N mencionado	Parcial
Masculino	Medicina	Especialização	N mencionado	Horista
Feminino	Medicina	Doutorado	04 anos	Parcial
Feminino	Odontologia	Doutorado	14 anos	Parcial
Feminino	Biologia	Doutorado	06 anos	Integral
Feminino	Medicina	Mestrado	05 anos	Parcial
Feminino	Enfermagem	Mestrado	04 anos	Integral
Feminino	Medicina	Especialização	N mencionado	Parcial
Feminino	Biologia	Doutorado	06 anos	Parcial
Masculino	Biologia	Doutorado	06 anos	Integral
Masculino	Medicina	Mestrado	03 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Especialização	04 anos	Horista
Feminino	Medicina	Especialização	05 anos	Horista
Masculino	Medicina	Doutorado	05 anos	Parcial
Masculino	Biomedicina	Mestrado	39 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Doutorado	06 anos	Parcial
Feminino	Medicina	Doutorado	18 anos	Parcial
Feminino	Farmácia	Doutorado	10 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Especialização	06 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Especialização	03 anos	Horista
Masculino	Medicina	Doutorado	09 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Doutorado	16 anos	Parcial
Feminino	Farmácia	Doutorado	08 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Doutorado	18 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Especialização	02 anos	Parcial
Feminino	Medicina	Especialização	04 anos	Horista
Masculino	Medicina	Especialização	N mencionado	Horista
Feminino	Medicina	Especialização	02 anos	Parcial
Masculino	Biologia	Doutorado	06 anos	Integral
Masculino	Medicina	Doutorado	05 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Doutorado	16 anos	Parcial
Masculino	Biologia	Doutorado	21 anos	Parcial
Feminino	Biologia	Doutorado	06 anos	Parcial
Masculino	Ciências Sociais	Doutorado	12 anos	Parcial
Feminino	Farmácia	Doutorado	15 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Mestrado	04 anos	Horista
Feminino	Enfermagem	Doutorado	04 anos	Integral
Feminino	Medicina	Mestrado	02 anos	Parcial
Masculino	Matemática	Mestrado	05 anos	Integral
Feminino	Fonoaudiologia	Mestrado	12 anos	Parcial
Masculino	Biomedicina	Doutorado	10 anos	Integral
Masculino	Medicina	Especialização	05 anos	Horista
Masculino	Medicina	Doutorado	05 anos	Parcial
Feminino	Medicina	Especialização	04 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Doutorado	11 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Doutorado	05 anos	Parcial
Feminino	Medicina	Mestrado	07 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Doutorado	04 anos	Parcial
Masculino	Medicina	Doutorado	N mencionado	Parcial

Fonte: Elaborado pela com base no Currículo *Lattes* dos professores e Relatório de Formação Docente (RH) - Maio/ 2019

Por intermédio dos dados coletados busca-se identificar o perfil profissional dos docentes da instituição pesquisada. A seguir, analisam-se os dados encontrados tendo como embasamento as informações do INEP/MEC (2016)²⁹, o Relatório de Formação Docente (disponibilizado pelo setor de Recursos Humanos) e o Currículo *Lattes*.

a) Quanto ao Sexo

As informações disponibilizadas nos currículos dos docentes da instituição, além das oferecidas pelo setor de Recursos Humanos da FACISB, apontam que o corpo docente do Curso de Medicina investigado é formado por 59 professores, sendo 33 homens (56%) e 26 mulheres (44%).

Este resultado pode ser relacionado ao relatório INEP/MEC (BRASIL, 2017) que apresenta um número maior de docentes homens na rede pública com um número de 94.250 (55%) e 76.981 (45%) e na rede privada de ensino superior com um número de 112.005 (53%) de homens e 97.437 (46%) de mulheres. Ainda em relação a esse dado, observa-se no relatório INEP/MEC (BRASIL, 2017) que a distribuição por sexo entre os docentes da instituição pesquisada não destoa das demais instituições de ensino superior - privadas e particulares (cursos em geral).

b) Quanto à Formação Acadêmica (Graduação)

Em relação à formação de base dos docentes que atuam na FACISB, verificou-se o predomínio de graduados em medicina, conforme apresentado na tabela a seguir.

²⁹ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Sinopse Estatística da Educação Superior (dados atualizados em 20/09/2018) <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

Tabela 1 - Formação Inicial – Docentes FACISB

Curso de graduação	Nº de professores	%
Medicina	39	66,00
Biologia	07	12,00
Enfermagem	03	5,00
Biomedicina	03	5,00
Farmácia	03	5,00
Matemática	01	1,75
Fonoaudiologia	01	1,75
Odontologia	01	1,75
Ciências Sociais	01	1,75
Total Docentes	59	100,00

Fonte: Elaborado pela autora conforme informações Currículo *Lattes* (Mai/2019)

Os dados acima são relativos à formação inicial dos professores do corpo docente do Curso de Medicina. A maioria dos professores (66%) possui graduação em Medicina em consonância ao objetivo do curso de graduação, voltado para a formação de médicos.

Considerando o PPC do curso e o Relatório de Formação Docente verifica-se que outros profissionais da área da saúde integram o corpo docente, dos quais 07 docentes com formação em Biologia, 03 em Enfermagem, 03 em Biomedicina, 03 em Farmácia, 01 em Odontologia e 01 em Fonoaudiologia. Além desses profissionais, o curso conta com docentes de formação na área de Ciências Sociais (01) e Ciências Exatas – Matemática (01), constituindo-se como equipe multidisciplinar. A diversidade de áreas visa contemplar as orientações da atual DCN do curso de graduação de Medicina referentes aos Conteúdos Curriculares que abordam a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença.

c) Quanto à Titulação

Entendida como um dos quesitos da Formação Continuada a titulação dos docentes obtida nos cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado) está apresentada na tabela a seguir.

Tabela 2 – Formação continuada – Docentes FACISB

Graduação	Doutorado	Mestrado	Especialização
Medicina (39)	16	08	15
Biologia (07)	07	-	-
Enfermagem (03)	02	01	-
Biomedicina (03)	02	01	-
Farmácia (03)	03	-	-
Matemática(01)	-	01	-
Fonoaudiologia (01)	-	01	-
Odontologia (01)	01	-	-
Ciências Sociais (01)	01	-	-
Total	32 (54,24%)	12 (20,34%)	15 (25,42%)

Fonte: Elaborado pela autora conforme informações Currículo *Lattes* (Maio/2019)

Tais dados diferem das estatísticas nacionais apresentadas no Relatório do INEP/MEC (2017) que revela a prevalência de mestres na rede privada de ensino superior, sendo seguidos por especialistas e doutores.

Tabela 3 – Formação Continuada do Corpo Docente – Ensino Superior (Brasil)

Titulação	Nº de professores Inst. Privada	%	Nº de Professores Inst.Pública	%
Doutorado	50.651	24,18	106.748	62,34
Mestrado	103.374	49,35	45.053	26,31
Especialização	55.205	26,35	15.270	8,91
Graduação	207	0,001	4.155	2,42
Sem Graduação	05	0,002	05	0,002

Fonte: Elaborado pelo conforme informações INEP/MEC (2017)

Observam-se disparidades quanto à titulação dos professores que atuam em uma instituição pública e os que atuam em uma instituição privada, como por exemplo, o número de professores com doutorado na pública representa 62,34%, enquanto que na privada o número é de 24,18%.

O título de doutor possui um *ranking* maior nas instituições públicas de ensino superior, considerando acesso e carreira. Assim, verifica-se que os docentes da instituição pesquisada apresentam um perfil de titulação com maior proximidade ao perfil de instituições públicas.

O grau de titulação dos docentes da instituição se relaciona com a posição de Veiga (2015, p. 37) quando aborda que esse é um dos critérios utilizados na contratação de docentes do ensino superior:

Em relação aos critérios de contratação, as instituições de ensino do Curso de Medicina, em sua maioria contratam o docente tendo como critério o seu desempenho profissional e/ou de pesquisador, partindo do princípio que o profissional é um ótimo especialista e que apresentando um título de pós-graduação o mesmo possui, de uma maneira intrínseca, as habilidades técnicas para o exercício da docência.

Ainda em relação à titulação, verificou-se que a distribuição dos docentes especialistas situa-se na área médica. Esse dado incide com o fato de os médicos buscarem a sua especialização em residências médicas e não necessariamente na área acadêmica. Além disso, leva-se em consideração que a titulação tem sido um critério importante para a contratação do docente do curso superior, pois esta é um indicador relevante na avaliação externa do curso, realizada pelo Ministério da Educação por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES³⁰. Segundo o instrumento de avaliação de cursos de graduação utilizado pelo SINAES - INEP/MEC (2017) na Dimensão Corpo Docente e Tutorial – Indicador Corpo Docente: Titulação, para a obtenção da nota máxima (05) é previsto que:

[...] Há relatório de estudo que, considerando o perfil do egresso constante no PPC, demonstra e justifica a relação entre a titulação do corpo docente previsto e seu desempenho em sala de aula, de modo a caracterizar sua capacidade para analisar os conteúdos dos componentes curriculares, abordando a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, e fomentar o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta, proporcionar o acesso a conteúdos de pesquisa de ponta, relacionando-os aos objetivos das disciplinas e ao perfil do egresso, e incentivar a produção do conhecimento, por meio de grupos de estudo ou de pesquisa e da publicação.

d) Quanto ao Regime de Trabalho

Por meio dos dados obtidos no setor de Recursos Humanos verifica-se que um número significativo de docentes da instituição é contratado pelo regime parcial de horas, conforme apresentado na tabela a seguir.

³⁰ Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia os aspectos que giram em torno desses três eixos, dentre eles: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações (<http://inep.gov.br/sinaes>)

Tabela 4 – Regime de Trabalho – Docentes FACISB

Graduação	Integral	Parcial	Horista
Medicina	01	28	10
Ciências Biológicas	03	04	
Enfermagem	02	01	
Biomedicina	01	02	
Farmácia		03	
Matemática	01		
Fonoaudiologia		01	
Odontologia		01	
Ciências Sociais		01	
Total	08 (13%)	41 (70%)	10 (17%)

Fonte: Elaborado pela autora conforme informações Currículo *Lattes* (Maio/2019)

Na instituição, 13% dos docentes atuam no regime de contratação integral, 17% são contratados pelo regime horista, sendo todos de formação médica e 70% em regime de trabalho parcial, cuja carga horária semanal situa-se entre 9 a 39 horas. Essa situação corrobora com o Relatório Geral de Avaliação das Escolas Médicas Brasileiras, publicado pela CINAEM (1996), no que se refere à atividade da docência como ocupação secundária no exercício do profissional médico que busca na sua atuação como médico uma maior remuneração do que na atividade acadêmica.

e) Quanto à experiência docente no ensino superior

Por meio dos dados obtidos, observa-se o predomínio do número de docentes que possuem até 05 anos de experiência no ensino superior. Levando em consideração que a instituição pesquisada possui seis (06) anos de atuação, o tempo de docência da maioria dos professores demonstra que estes iniciaram a carreira docente no ensino superior, nessa instituição.

Tabela 5 – Experiência Docente

Graduação	Tempo de experiência no Ensino Superior					
	0 – 05 anos	06 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	Acima 20 anos	Não mencionado
Medicina	22	04	02	04	-	07
Biologia	-	05	01	-	01	-
Enfermagem	02	01	-	-	-	-
Biomedicina	-	01	01	-	01	-
Farmácia	-	02	01	-	-	-
Matemática	01	-	-	-	-	-
Fonoaudiologia	-	-	01	-	-	-
Odontologia	-	-	01	-	-	-
Ciências Sociais	-	-	01	-	-	-
Total	25 42 %	13 22%	08 14%	04 7%	02 3%	07 12%

Fonte: Elaborado pela autora conforme informações Currículo *Lattes* (Maio/2019)

Essa informação é verificada nos currículos dos docentes, nos quais dentre cinquenta e nove professores (59) da instituição, trinta (30) deles mencionam a FACISB como primeira instituição de atuação docente. Verificou-se também que sete (07) médicos não informaram no seu currículo a sua atuação como docente (classificado como não mencionado na tabela acima), o que possibilita inferir a docência como uma atividade secundária para esses profissionais que não se identificam como professores.

Assim, nesse estudo, verificou-se o perfil profissional docente é constituído com prevalência de docentes com formação de base na área médica (66%). Contudo é significativo o número de docentes não médicos (34%) que atuam no curso. Quanto à titulação, 54% dos docentes possuem titulação de doutoramento. Porém, no quesito regime de trabalho, observou-se que apenas 13% dos professores atuam no regime de trabalho integral e 42% tem de 0 a 5 anos de experiência no ensino superior.

4.3 Ser professor no Curso de Medicina

Por meio da análise das entrevistas foram construídas as seguintes dimensões: Ser professor no Curso de Medicina, Experiência profissional, Saberes

necessários para a atuação docente e Dilemas e desafios na docência. Tais dimensões apresentam as percepções dos professores entrevistados em relação a esses aspectos e serão apresentadas a seguir.

Sob o ponto de vista de Tardiff (2017, p. 42), entende-se a docência “como um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos que possuem uma formação especializada e que realiza as suas funções dentro de um quadro institucional de ensino”. Cunha (2010, p. 20) define a docência como “uma atividade complexa e que exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos”.

De acordo com Fávero (2015, p. 97), a docência exige atribuições específicas para o seu exercício. Dentre as atribuições, destaca:

- Planejamento e organização da aula em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as políticas de avaliações externas e a instituição onde está inserido. Ressalta-se que os planos de ensino, planos de aula e os objetivos educacionais também fazem parte dessa organização, levando em consideração a flexibilidade e o trabalho coletivo na sua elaboração;
- Elaboração e revisão constantemente do Projeto Pedagógico do curso. Através dessa prática, também coletiva, a organização se faz conhecer bem como as metas e caminhos a serem percorridos;
- Fazer uso do diálogo (fala e escuta) um elemento fundamental da prática docente, oportunizando um ambiente favorável de convivência e de comunicação;
- Constituição de dois princípios teórico-metodológicos importantes na ação docente: a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade;
- Integralização da teoria e da prática na sua didática que devem estar associadas ao caráter político, educativo e científico.

Verifica-se que todas essas ações devem ser realizadas à luz de contínua reflexão, avaliação e atualização, não sendo, portanto, atos mecânicos, descontextualizados e de improvisação permanente (FÁVERO, 2015).

Segundo a autora, vários docentes do ensino superior não possuem formação didático-pedagógica (em sua maioria são liberais ou com formação em áreas específicas de atuação profissional), o que pode contribuir para que as atribuições acima citadas não sejam valorizadas. Sendo assim, um desafio a ser enfrentado pelas instituições superiores de ensino é a sistematização contínua de programas de formação docente, que além de informações técnicas de ensino, também auxiliem o professor na sua reflexão crítica acerca da construção da sua identidade profissional docente.

Foram realizadas vinte e quatro entrevistas com docentes do Curso de Medicina. Entre os entrevistados, quando questionados sobre a profissão que exercem, oito responderam que são “professores universitários”, informando que essa é a única atividade profissional que exercem, oito responderam “professor universitário” e acrescentaram outra atividade profissional e oito responderam que exercem a profissão da sua formação, não acrescentando a docência como profissão atuante.

Diante dessas respostas, verifica-se que um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida, conforme afirma Zabalza (2007, p. 107):

[...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como “professor de...”). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que leem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes.

Tais aspectos também foram verificados na análise do currículo *lattes*, no qual dentre cinquenta e nove analisados (número de docentes contratados na instituição), vinte e oito constaram como atividade complementar a participação em alguma capacitação docente, sendo que os demais descreveram no seu currículo participação em congressos e atividades referentes à sua especialidade (formação).

Para Zabalza (2007, p. 107) “o lugar onde as pessoas depositam sua identidade é no conhecimento sobre a especialidade”. Sendo assim, a preparação para a prática profissional estará direcionada para o domínio científico da profissão que se identifica. Esse autor aborda igualmente que, com esse precedente, “a construção da identidade profissional vinculada à docência é uma tarefa árdua e difícil”.

Assim, percebe-se que a atividade docente, por vezes, não é ainda constituída como uma profissão, o que requer uma reflexão de como esses profissionais estão se preparando especificamente para o exercício dessa profissão, uma vez que, como em qualquer outro tipo de atividade profissional, estes precisam ter conhecimentos, habilidades e atitudes específicas para o desempenho adequado da função.

Verifica-se também a influência de alguns professores que tais profissionais tiveram ao longo da sua vida escolar e que, de alguma maneira, foram significativos na sua formação pessoal e profissional. Observa-se que a admiração, o respeito e o aconselhamento de tais professores serviram, de algum modo, como inspiração e estímulo para a escolha da docência como profissão, conforme abaixo apresentado.

[...] Desde que eu comecei fazer a graduação, eu comecei a me interessar pelas questões acadêmicas especialmente por um modelo, que foi minha professora de anatomia, que foi quem me despertou. Eu tinha muita admiração por ela... porque ela me deu esse exemplo de seguir carreira acadêmica. Porque ela era assim, nova, extremamente nova. Eu acho que na época ela devia ter uns 34, 35 anos e uma didática muito boa, uma pessoa, nossa, com um conhecimento acadêmico muito bom, uma pessoa muito honesta, sabe, tinha uma eloquência muito bacana quando ela dava aula e isso fez com que né, esse exemplo me levasse a pensar que a carreira acadêmica pudesse me fazer feliz, assim como eu vi que ela era então foi mais por essa questão dela.

[...] Durante o cursinho eu tive um professor de Biologia que foi ,era muito bom, foi meu divisor de águas, Fogaça o nome dele, e a forma com que ele mostrava a biologia né, a didática dele, e até porque não, a paixão que ele tinha ali pelo, pelo conteúdo, me fez também me apaixonar então eu falei: é isso que eu quero para minha vida.

[...] Eu era estagiário em patologia com o professor Dr. Sérgio de Lemos, em 1978 na Universidade de Mogi das Cruzes, onde me formei. E uma das atividades era ministrar seminários junto aos estudantes de medicina e o professor ao observar que meus grupos eram sempre os mais procurados me aconselhou a olhar com mais atenção a carreira de professor. Esse foi o meu maior incentivo.

Percebe-se nos depoimentos que o referencial de professores que os entrevistados tiveram foi significativo na sua escolha da profissão docente. A esse respeito vale considerar as afirmações de Arroyo (2013, p. 124):

As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. [...] A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização.

Anastasiou (2011) corrobora com essa ideia assinalando que a escolha da profissão docente pode ser influenciada pela referência de professores já observados ao longo da vida escolar, assim também como a imitação no exercício da sua profissão, tendo como base modelos de atuação dos professores que já tiveram e que lhes possibilitaram inferir que seriam bons exemplos a serem seguidos.

Pimenta e Almeida (2011, p. 81) ressaltam também esse pensamento e discorrem sobre tal prática informando que “esse modelo de se constituir docente não facilita avanços significativos, dificultando a construção de inovações na prática pedagógica”. Segundo as autoras, o principal desafio da instituição é o de colaborar nesse processo de passagem dos professores que “se percebem como ex-estudantes da universidade para ver-se como professor na instituição”, “auxiliando na construção da sua identidade de professor universitário, pois na maioria das vezes os professores não se identificam como “professores”. (idem, p.82).

Durante as entrevistas, outro ponto verificado na escolha da profissão docente foi a questão do dom, ao mencionarem que a docência é algo inato, conforme os depoimentos abaixo:

“[...] A questão do ensino sempre foi uma, acredito, uma característica minha. Desde a minha graduação, eu sempre gostei de, de ensinar, de desenvolver o conhecimento no outro. Visto que me envolvi com monitoria desde a minha graduação.”

“[...] Eu acho que professor a gente de certa maneira, a gente nasce, porque eu lembro desde quando eu era do ensino fundamental, ensino médio, que eu gostava de, de eu tinha muita facilidade em aprender a matéria lá e meus amigos vinham pedir ajuda, e eu acho que na, desde aquela época eu sempre criei um gosto por ajudar, tanto pelo fato de ajudar, quanto por é, ensinar mesmo e, e ter prazer no ensino, entendeu?”

“[...] Bem, era o que eu já, que eu já, que gostava desde adolescente, então era o que eu queria, que eu queria ser, depois faltou optar era qual seria minha área de atuação.”

Os depoimentos acima inferem ambiguidade convivida pelo professor, ou seja, a vocação e a profissão. Essa visão, segundo Pimenta e Almeida (2011), faz com que o professor não reflita mais acerca da necessidade de uma formação inicial e contínua constituída por um processo epistemológico que reconheça a docência

como campo de conhecimentos e saberes específicos. A respeito dessa questão, Cunha (2010, p. 20), acrescenta que:

[...] A concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário.

Ainda, segundo a autora, “a sociedade contemporânea muitas vezes possui a ideia da profissão do professor como uma missão, comparado a um sacerdócio”. Nessa perspectiva da docência como um dom, a formação específica para a atuação docente se torna desnecessária.

Outro aspecto verificado referente à profissão docente diz respeito aos motivos de ingresso na profissão. Segundo alguns entrevistados, o seu ingresso na docência ocorreu por meio de convites pelo coordenador do curso e/ou outros professores.

[...] Foi durante um período, enquanto eu estava atuando como médica da saúde da família (unidade cecapinha) e gostava de trabalhar na atenção básica, fui convidada pelos professores do IESCs. Convidada, pois queriam médicos para ficarem com os estudantes. Na verdade, eu não fui atrás da FACISB.”

[...] Um dia estava em casa, o coordenador do curso (daquela época) me ligou e convidou para uma reunião. Nessa reunião, informou que estavam precisando de professor e me convidaram para dar aula.”

[...] A docência? A partir de um convite feito pelo antigo coordenador da faculdade na época, ele me conheceu, eu era coordenador médico da secretaria de Barretos. Ele conheceu o meu trabalho e achou que eu tinha o perfil de docente e do que a faculdade precisava (planejamento), enfim, ele me convidou para vir trabalhar como docente no IESCS já com esse intuito e não foi uma coisa que eu fui buscar, eu nunca vim aqui, nunca fui buscar.”

Observando os depoimentos acima, verifica-se que o ingresso desses professores ocorreu mediante convites pessoais ligados ao exercício profissional. A esse respeito Costa (2010, p. 3) considera que “de um modo geral, os professores do Curso de Medicina são contratados levando em consideração o critério de serem bons profissionais em sua área específica e possuírem habilidade técnica de atuação”.

Normalmente, os convites são feitos baseados na informação de que o sujeito convidado já desempenha um bom trabalho na sua área de formação. Segundo

Cunha (2009, p. 80), “a ideia de quem sabe fazer, sabe ensinar é o que muitas vezes sustenta a lógica do recrutamento para a atuação docente”.

A esse respeito, verifica-se que, nas instituições públicas de ensino superior, a forma de ingresso ocorre por concurso público, constituindo uma carreira, enquanto que nas instituições privadas de ensino superior, há várias formas de ingresso além do convite, tais como a análise de currículo, entrevista e critério de experiência profissional.

Tendo em vista a atuação dos professores no Curso de Medicina foram verificados três pontos principais enunciados por eles na definição de docência: privilégio/honra, transmissão de conhecimento e formação de pessoa.

O primeiro item é relacionado à uma visão de poder influenciar pessoas, tendo a docência não só como um trabalho, mas como paixão, podendo direcionar os jovens no seu caminho profissional. Essas percepções seguem relacionadas abaixo:

“[...] Eu acho que é um privilégio. Você poder influenciar na formação dos que vão vir por aí. Hoje você vê que as pessoas estão muito mal formadas. Se você puder colaborar para formar pessoas melhores (tecnicamente e na parte humana)”.

“[...] Para mim é uma honra. [...] Eu estar aqui, formando os médicos é um incentivo muito grande e especificamente aqui, por que preza pela excelência”.

“[...] Para mim é mais do que um trabalho, é uma paixão [...] é o amor pelos estudantes”.

“Ser docente, estar atualizado em relação ao conteúdo isso é um ganho pessoal e aqui eu tenho estímulo para isso. [...] Eu tenho prazer em ver e direcionar os jovens que estão tentando trilhar um caminho parecido com o que eu trilhei”.

A verbalização que os professores fizeram em relação ao seu conceito do que é ser docente demonstra a conotação de privilégio, ressaltando, em alguns casos, a palavra paixão, demonstrando prazer no que fazem. Entretanto ressalta-se que tal manifestação deve ser analisada levando em consideração não somente o entusiasmo, mas também uma prática alicerçada por princípios, compromisso e preocupação com a formação constante para a efetiva eficácia do ensino (DAY, 2006).

Sendo assim, é interessante valorizar o sentimento de prazer em atuar na profissão, porém tendo em vista as reflexões e implicações exigidas pelo exercício

da docência no sentido de que se torne além de uma atividade prazerosa, uma prática intelectual e reflexiva.

Outro ponto enunciado pelos entrevistados em relação à sua concepção acerca da docência foi a transmissão de conhecimento.

“Passar o meus conhecimentos que eu obtive através dos meus professores. [...] transmitir esses conhecimentos para esses estudantes”.

“[...] passar a minha experiência (conteúdo e vida). [...] Ser professor, independente do local é não impor nenhum obstáculo para transferir conhecimento”.

“O principal fato é ser professor, passar conhecimento, postura e assim cultivar o estudo”.

“Significa para mim, uma possibilidade de passar o conhecimento para os estudantes, tentar formar médicos melhores, passar os meus valores, o que eu acho importante para os estudantes”.

De acordo com esse conceito, a transmissão de conhecimento aproxima-se da concepção que Freire (1987, p. 68) classificou como “educação bancária”, a qual, segundo o professor, possui a função de depositar o conhecimento em um aluno, servindo o ensino como mero treinamento e a prática docente como pura transferência de instrução.

A concepção de docência busca superar essa compreensão como sendo uma função apenas de transmissão de saber, considerando o papel do docente como mediador da aprendizagem. Corroborando com esse pensamento Pimenta e Almeida (2011, p. 92) consideram a docência responsável “pela intermediação entre aluno e conhecimento, a partir da *problematização da realidade*”. Reforçando e ampliando a concepção de docência, Freire (1987, p. 18) acrescenta que:

[...] Reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência de conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas essas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente.

Dentre as mudanças ocorridas no cenário universitário tem-se em vista a concepção do docente como transmissor e detentor único do conhecimento. A docência é compreendida como atividade profissional que implica conhecimentos

específicos e habilidades vinculados à profissão docente como condicionante para o seu melhor exercício.

A percepção da docência para alguns professores que foram pesquisados traduzem em suas falas que o seu papel está na **formação** de pessoas, terceiro tópico relatado pelos entrevistados na percepção de docência.

“[...] Colaborar para formar pessoas melhores tecnicamente e na parte humana”

“[...]O papel do professor é ajudar a formar pessoas capazes [...] tentar formar pessoas aqui com bom caráter, que sejam mais sérias possíveis”

Percebe-se nos comentários dos professores a valorização da atuação docência como papel formativo, ou seja, responsável pela preparação do aluno na sua atuação profissional, capacitando-o nas suas competências técnicas e humanas.

Veiga e Silva (2012, p. 19) apresenta o sentido etimológico da palavra formar, vinda do latim “formare”. Segundo a autora,

[...] como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo significa colocar-se em formação e, como verbo pronominal, significa ir-se desenvolvendo uma pessoa.

A respeito disso, Freire (1987, p. 79) relata que “ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. Os homens se educam entre si mediados pelo mundo”.

A formação, segundo Zabalza (2007, p. 189), surge como a confluência de ambos, professor e aluno, no marco de uma instituição, o que constitui o terceiro fator de influência. Assim, considera-se que a formação não depende somente do professor, pois a aprendizagem depende de fatores como motivação, interesse e dedicação que o aluno dispensa à sua formação.

Em síntese, observa-se por meio dos depoimentos que constituíram a dimensão “Ser professor no Curso de Medicina” que, eventualmente, o trabalho como professor ainda não é constituído como atividade profissional, notabilizando, inclusive, a influência que os entrevistados tiveram de seus professores, tidos como bons exemplos na constituição da sua formação e escolha profissional. A docência é referida, em alguns casos, como dom e vocação, além de ser definida também como privilégio/honra, transmissão de conhecimento e meio de formar pessoas.

4.4 Experiência profissional

A experiência profissional tem sido um consenso mais ou menos generalizado de que “quem sabe fazer sabe ensinar”. Apesar disso, apresenta-se a percepção dos docentes entrevistados acerca da sua experiência profissional como fator de influência e relevância na sua atuação docente.

Nos depoimentos abaixo demonstra-se que a experiência profissional tem sido um fator relevante, e que na percepção dos professores, esta tem sido relevante na condução de sua prática docente.

“[...] A experiência é um fator que ajuda sim e também me ajuda nas atividades práticas, como também nas muitas atividades extra-muros. Eu acredito que tem colaborado bastante.”

“[...] Eu acho que você sempre traz experiências vividas na profissão na hora que vai dar aula. Por exemplo, se hoje eu vou dar aula de um assunto que eu não tenho experiência, eu dou essa aula, estudo, planejo. Mas, quando tenho vivência prática, a qualidade dessa aula é muito melhor. [...] isso melhora muito as minhas aulas, é mais enriquecedor”.

“[...] Não dá para desvincular as coisas. Se não tem a prática da vivência, perde a capacidade de demonstrar aos estudantes a aplicabilidade do conhecimento”.

“[...] A minha experiência profissional/vivência é a base do que eu vou falar. Através dessa vivência, quando o aluno vai para o estágio, eu consigo ter mais empatia pelo que está acontecendo com ele”.

A respeito disso, Zabalza (2007, p. 166) relata que, apesar da visão de que “se ensina melhor através da prática que se tem”, deve-se ter em consideração que somente a prática (experiência) por si mesma não é critério garantido de aprendizagem. No que concerne a esse assunto, Batista, Batista e Abdalla (2005, p.309) acrescentam que a prática profissional como referência no ensino deve ser seguida de metodologia e criticidade.

É necessário um pensamento sistemático, metódico e crítico: refletir sobre o que foi ou está elaborado implica assumir uma postura de questionamento permanente sobre o próprio fazer, as condições institucionais, as características dos estudantes e as exigências sociais.

Dessa forma, não se desvaloriza a experiência profissional como fator que auxilia na condução da prática docente, porém, enfatiza-se que esta deva ser analisada, submetida a comparações e reavaliada para que não seja simplesmente “transferida”, não se limitando ao domínio instrumentalista que é incipiente à ação docente. Nesse sentido, Sacristan (1995, p. 74) destaca que:

[...] O ensino deve ser realizado com critérios, orientação e planejamento, mesmo que o docente possua domínio profundo do tema a ser desenvolvido, adquiro pelo acúmulo de experiências. [...] O professor não deve ser visto como técnico ou improvisador, mas como um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e/ou experiência pra se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Alguns docentes entrevistados trazem em seus relatos que a prática profissional e a atuação docente possuem especificidades.

“[...] Eu exerço o ensino baseado na minha graduação, mas penso que ser professor de medicina exige mais que a especialidade”.

“[...] Eu acho que é impossível ser um professor de clínica médica, sem ter experiências médicas e percebo que o consultório, a vida é muito diferente do livro e da faculdade”.

“[...] Eu acho que são duas coisas distintas. [...] Os objetivos são diferentes. No consultório você avalia a dor e trata a doença e a enfermidade e na docência você ensina a não fazer aqueles erros que você já fez e tenta melhorar o futuro, a formação deles”.

Nesse contexto, os professores comentam que sua experiência profissional é um eixo estruturante significativo na sua atuação como professor. Em relação a tal aspecto, CUNHA (2010, p. 26) contribui argumentando que “o professor se constitui, historicamente com base na profissão paralela que exerce”.

Diante dos referenciais apresentados ressalta-se que a profissionalidade docente não deve ser embasada somente na instrumentalidade e na prática (experiência profissional), mas também na construção de comportamentos, valores e saberes específicos que a profissão exige na trajetória docente.

No que se refere à dimensão “Experiência Profissional” percebe-se pelos depoimentos que a experiência profissional (área de formação) tem sido um fator relevante na condução da prática docente dos professores entrevistados. Porém esses profissionais relatam perceber especificidades na prática profissional (área de formação) e na atuação docente no que diz respeito a outras exigências que são atribuídas à docência.

4.5 Saberes necessários para a atuação docente

Partindo do pressuposto que o docente do ensino superior possui o conhecimento específico da profissão na área técnica em que atua, a pesquisa

realizada busca, entre outras questões, verificar quais saberes os professores entrevistados consideram necessários para a sua atuação docente e como estes foram adquiridos por esses professores.

Em relação aos saberes de um professor, Tardif (2016, p.16) considera-os como sendo:

[...] uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc.

A esse propósito, Cunha (2010, p. 20) acrescenta que “os saberes são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens”. Essa autora considera ainda que “o processo de ensinar, onde se articulam os diferentes saberes inerentes a essa atividade, é um fenômeno complexo e possui múltiplas condições para o seu exercício”.

Os depoimentos dos professores apresentaram vários aspectos considerados como saberes inerentes à profissão docente. Para alguns, gostar de ensinar e ter uma boa relação com os estudantes é uma das competências previstas para a atuação docente, como se verifica a seguir.

“[...] Precisa gostar de ensinar, precisa gostar de estudar... O principal é isso, gostar de estar com os estudantes”.

“[...] Eu acho que ele tem que gostar de jovens, tem que ter um bom relacionamento interpessoal, boa didática e gostar de estudar”.

“[...] Como você interage com o aluno é importante no aprendizado. Que eles criem aquele vínculo, eu acredito muito nisso. Se não cria um vínculo mínimo”.

“[...] Sensibilidade, a primeira sentir o que o aluno está precisando para poder aprender uma boa relação interpessoal”.

“[...] Tem uma coisa que só um professor de verdade tem que é a paixão de ensinar, gostar de ensinar”.

“[...] O professor precisa ser acessível, aberto e tem que ser uma pessoa empenhada e que goste de estar sempre estudando e gostar de ensinar (ou ter o dom de ensinar)”.

Nesse aspecto apresentado pelos professores, o saber é caracterizado por Tardif (2014 p. 107) como saber experiencial. De acordo com o autor, “dentre as características desse saber, destacam-se as interações entre o professor e outros

atores educativos (nesse caso o aluno)". Ainda a respeito do saber experiencial, Tardif assim o classifica como:

O saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de "saber experienciado" [...] O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha.

Dessa maneira, considera-se que o saber apresentado pelos docentes entrevistados tem como objeto o "ser humano", constituindo-se da interação como aspecto relevante na prática docente. Apesar do sentimento de prazer pela profissão apresentado nos comentários constituir-se como fator expressivo para o exercício da docência, deve-se levar em consideração que demais saberes precisam ser agregados, dado à complexidade e dinamicidade do ato de ensinar, segundo Cunha (2010).

Outros depoimentos evidenciaram o conhecimento acerca do conteúdo a ser desenvolvido pelo professor no ambiente de ensino como saber específico para a docência.

"[...] Acho que primeiro, é a questão, ele tem que ter, tem que ser bom né, realmente na profissão né. Ele tem que ter o conhecimento profundo da dentro da área que vai atuar".

"[...] Em primeiro lugar o domínio da especialidade e constante atualização do conteúdo da disciplina".

"[...] Eu acho que a primeira coisa é conhecimento da área de atuação. Tem que tem um conhecimento da parte básica e clínica do assunto que vai discutir e estar atualizado".

"[...] Estudar, ter o conhecimento do conteúdo. Ninguém ensina o que não sabe. É impossível".

A primeira coisa é ter competência, ou seja, ter conhecimento na área (DM 53)

Nessa perspectiva, Zabalza (2007, p. 111) argumenta que conhecer bem a disciplina e o conteúdo a ser desenvolvido é fundamental, mas não suficiente. Sendo o ensino uma atividade interativa com sujeitos, cujas características são bem distintas, uma das exigências na ação docente é que o professor analise estratégias diferenciadas para o desenvolvimento desses conteúdos, visando a aprendizagem de seus alunos. Segundo o autor, outros saberes devem ser agregados ao conhecimento do conteúdo para um bom desempenho docente, tais como:

- analisar e resolver problemas;
- analisar um tópico até detalhá-lo e torná-lo compreensível;
- observar qual é a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los nas circunstâncias atuais;
- selecionar as estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possa ter como facilitadores da aprendizagem;
- organizar as ideias, a informação e as tarefas para os estudantes.

O docente deve ser capaz de identificar o que o aluno já sabe ou não e do que necessitaria aprender. Deve também estabelecer uma boa comunicação oferecendo explicações claras, mantendo uma relação cordial com os estudantes, e agir de acordo com as condições e características de cada grupo de estudantes, levando em consideração as suas especificidades e estimulando-os ao conhecimento, à ciência e à atualização (TARDIF, 2014, p. 107).

Corroborando com tal pensamento, Cunha (2010, p. 20) propõe a condição do professor de ser o artífice, envolvendo estratégias e recursos apropriados que favoreçam uma aprendizagem significativa.

Em relação a esse conceito, Anastasiou (2015, p.20) referencia o termo “ensinagem” como a apreensão e construção do conhecimento, ações baseadas em uma prática social complexa que supere a exposição tradicional de conteúdo por meio de um clima de aprendizagem no qual o estudante *saboreie* o conhecimento. Para que isso ocorra, a autora ressalta a importância de ser incluído no saber: um *saber o que*, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê*.

Essa perspectiva não invalida o conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido pelo professor, mas amplia o conjunto de habilidades que deve possuir para gerar um ensino de qualidade (DUQUE; CELIS; CELIS, 2011).

A esse propósito, verifica-se que além de um profundo conhecimento acerca dos conteúdos, múltiplos são os saberes que devem ser agregados ao docente para que não somente o ensino ocorra, mas também a aprendizagem.

Outro aspecto referenciado pelos entrevistados sobre os saberes específicos da docência é em relação à didática e metodologia. Segundo alguns professores, esses dois aspectos são inerentes à função do professor:

“[...] Não é só dominar o conteúdo. Isso faz parte, mas você não tem que ser o detentor de todo o conhecimento. Precisa ter domínio do conteúdo, é claro, mas precisa achar a melhor maneira de desenvolver a atividade”.

“[...] A atualização, o professor precisa estar sempre se atualizando com novas formas de ensino. Hoje temos a metodologia ativa, mais para frente podem surgir outras metodologias”

“[...] Eu acho que precisa conhecer os diversos aspectos metodológicos de processo de ensino-aprendizagem. [...] O docente precisa ter sensibilidade para poder reconhecer fragilidades nos diversos estilos de aprendizagem”.

“[...] Conhecimento técnico é importante, mas também estar disposto a trabalhar com metodologias diferentes”.

Os depoimentos destacados expressam uma valorização no conhecimento didático-pedagógico da atuação docente.

No que se refere ao Curso de Medicina, a resolução nº 03, de 20/06/2014, do Ministério da Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Medicina estabelece que o curso seja centrado no aluno. Dessa forma, o aluno torna-se o sujeito da aprendizagem apoiado pelo professor, cujo papel passa a ser o de facilitador e mediador desse processo. Para tanto, a resolução orienta que o curso empregue metodologias que favoreçam a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e integração entre os conteúdos.

Diante desse cenário, verifica-se a necessidade de uma mudança de postura na relação professor-conhecimento-aluno. Para que isso aconteça, segundo Anastasiou (2015, p. 19), é válido todo o esforço no sentido de envolver os estudantes, fazendo com que estes deixem de *assistir* às aulas e, junto com o professor, possam *fazer* aulas, superando o método de aula tradicional.

A esse respeito, Veiga (2008, p. 267) corrobora a consideração da apreensão das dimensões epistemológicas e metodológicas presentes na relação pedagógica, bem como a do planejamento didático como condições necessárias na prática docente.

Em relação a tal aspecto, Pimenta e Anastasiou (2014, p 67) fundamentam a representatividade da didática no processo ensino-aprendizagem.

A didática possibilita que os professores das áreas específicas “pedagogizem” as ciências, as artes, a filosofia. Isto é, convertam-nas em matéria de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-os aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área.

Concomitante ao aprofundamento didático-pedagógico, Contreras (2002, p. 166) acrescenta que “o professor deve ter um posicionamento crítico e reflexivo acerca da sua didática, o que permitirá um avanço no processo de transformação da sua prática pedagógica”. Citam-se alguns questionamentos elencados por Smyth (1987, p. 20) para que o professor faça a si mesmo como forma de auxiliar na reflexão da sua prática docente.

- De onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino?
- Como cheguei a apropriar-me delas?
- Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas?
- A que interesses servem?
- Que relações de poder estão implicadas?
- Como essas ideias influem no meu relacionamento com os estudantes?
- À luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente?

Tais indagações visam ajudar o professor a contextualizar sua atuação e os fatores limitantes da sua prática profissional, auxiliando-os na sua transformação em agentes potencialmente ativos e não meros técnicos “dadores” de aulas.

Analisando os depoimentos dos professores acerca dos conhecimentos que consideram necessários na atuação docente, observa-se que tais saberes foram representados pela interação pessoal, domínio de conteúdo e didática. No âmbito dessas reflexões e à luz dos autores que referenciam esses aspectos, reconhece-se que vários saberes são constitutivos da profissionalidade docente e que os mesmos não devem ser embasados somente na instrumentalidade e na prática, mas também fortalecidos na reflexão do professor e na construção dos valores e comportamentos que envolvem a complexidade da docência.

Em continuidade a esse assunto e com vistas ao aprofundamento da análise dessa temática, foi perguntado aos docentes participantes quais as formas utilizadas por eles para adquirir tais saberes. Os pontos enunciados pelos professores foram:

- Por meio de formação oferecida pela instituição;
- Por intermédio da prática docente;
- Mediante apoio de colegas professores;
- Aperfeiçoando conhecimento sobre o conteúdo a ser desenvolvido.

Verifica-se que diversos mecanismos foram utilizados para a construção dos saberes constitutivos da ação docente dos professores entrevistados. A diversidade de caminhos é abordada por CUNHA (2010, p. 19) quando ressalta que os saberes são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens que se misturam numa fusão de coisas (aspectos estruturais da instituição de ensino, condições do trabalho

docente, contexto político e social), refletindo a complexidade do ato pedagógico e da demanda de múltiplas condições para o seu exercício.

Apresentam-se abaixo alguns depoimentos que se referem à formação oferecida pela instituição como meio na construção dos saberes da docência.

“[...] Os treinamentos de metodologia de ensino, elaboração de prova, parte de elaboração de plano de ensino foram daqui da Faculdade”

“[...] Participando das capacitações que a instituição oferecia de desenvolvimento de capacitação continuada”.

“[...] A base foi o que a instituição ofereceu como treinamento”.

“[...] Aqui é metodologia ativa eu tive que mudar completamente eu tive que aprender tudo do zero, e isso foi, eu acho que eu comecei com apoio muito grande, por exemplo com a UEM, com a Unidade de Educação Médica”.

“[...] Eu fui adquirindo nos workshops da faculdade, nos textos que são mandados pra gente, pra a gente se preparar, pra gente ler, né, enfim, assistência”.

Os comentários acima relatam a participação da instituição investigada como um *locus* de formação pelo qual os docentes entrevistados buscaram adquirir os saberes que reconhecem necessários para a sua atuação como professores.

Referente à instituição como *locus* de formação docente, Pimenta e Almeida (2011, p. 45) abordam que “decorrentes de posicionamentos referentes às diretrizes curriculares para os cursos de graduação, as instituições iniciaram no ano de 2000 ações de formação docente na educação superior”. Os posicionamentos se referiam à metodologia, preconizando o estudante como sujeito ativo e responsável por sua aprendizagem e percurso no curso. Tais mudanças exigiram revisão na organização curricular e, conseqüentemente, mudança na atuação docente.

Acrescido a essa circunstância, o fato de alguns professores do ensino superior não possuírem formação didático-pedagógica contribuiu para que as instituições passassem a oferecer programas de desenvolvimento profissional docente, conforme elucida Gomes (2004, p. 156):

A maioria dos professores não apresenta formação pedagógica, nem mesmo experiência docente, o que tem levado algumas instituições de ensino a adotarem programas de formação continuada, garantindo a formação específica para o magistério.

Gomes (2004, p. 156) reforça ainda que educação continuada é uma forma pela qual os saberes podem ser construídos, levando-se em conta a participação coletiva:

A construção dos saberes do ser professor dá-se não só pela educação inicial, mas também pela educação continuada em ambientes formais ou informais, em atividade relacional, coletiva, nas quais o outro desempenha papel fundamental de troca de ideias, conhecimentos, valores, atitudes, de acordo com o comportamento social da realidade em que a escola está inserida, fortalecendo a afirmação de que aprendemos em diversas situações.

Considerar a instituição de ensino como espaço de construção de conhecimento representa, de alguma forma, concebê-la como um ambiente formador de identidade dos atores que dela participam. Nesse sentido, os espaços oferecidos de formação docente devem contemplar, além da integração entre conhecimento e prática, a articulação de uma epistemologia da prática atrelada à reflexão da busca da identidade docente.

Na continuidade da pesquisa, outros professores informaram que a construção dos saberes próprios da docência foi constituída na prática da sua ação docente, relatando:

“[...] Na própria vivência. A gente vai descobrindo o que dá certo, o que não dá...”

“[...] Então, eu fui aprendendo com a minha vivência. [...] eu fui aprendendo a me superar”

“[...] Eu acho que foi na prática... No começo não era assim, eu fui tentando, e sempre me policiando pra cada vez mais conseguir”.

A respeito das considerações acima, Cunha (2009, p. 84) salienta que alguns professores se constituem com base na profissão paralela que exercem, aprendem a ensinar “ensinando” e por meio da sua experiência prática buscam garantir o sucesso na sua atuação docente. Em relação a tal aspecto, Tardif (2000 p. 14) ressalta que a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro.

No âmbito dessas reflexões e considerando que a constituição da profissionalidade docente não é um aspecto simples, reconhece-se a necessidade de uma formação docente específica que transcenda o mero domínio do senso comum frente às diferentes implicações que a ação docente exige.

Outra verbalização feita pelos entrevistados refere-se à constituição dos saberes da docência por meio do convívio e experiência de outros professores.

“[...] Tenho conseguido através do convívio com o professor de anatomia. Ele tem sido muito bom [...] então eu estou, tenho aprendido muito com ele e tenho crescido ao longo desses anos”.

“[...] Aproximando de pessoas que têm mais experiência enquanto docente. Professores que já estavam atuando como docente, pessoas que tinham experiência maior dentro dessa área.”

“[...] Eu tenho amigos docentes de universidades públicas que me proporcionaram conhecimento, nesse sentido”.

“[...] Vendo as aulas dos outros docentes, vendo as atividades dos outros docentes mais preparados, ou que já venham exercendo atividades”.

Acerca desses comentários, observa-se que alguns professores pesquisados possuem, como referência, pessoas julgadas por eles como bons professores. Do exposto, pode-se inferir que a observação e o aprendizado com esses professores serviram como meio para a construção dos seus próprios saberes. No tocante a essa construção, estudos de Benedito (1995, p. 131) mostram que:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos outros.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 199) “os saberes constitutivos da docência são construídos também pelas inúmeras experiências que os professores já trazem acerca do que é ser professor por intermédio da experiência de outros docentes, colegas e pessoas da família”. A esse respeito, Cunha (2008, p. 91) alerta que “se essa referência tem aspectos positivos, também possui o risco de uma apropriação de ideias e práticas sem uma reflexão sobre elas”.

Como se pode observar, a prática do cotidiano e a convivência são fatores que também influenciam na formação e construção dos saberes requerentes à docência.

O aperfeiçoamento do conhecimento acerca do conteúdo a ser desenvolvido é apresentado como outro aspecto relacionado pelos entrevistados como meio de aquisição dos saberes necessários à sua ação profissional docente.

“[...] Então, necessariamente o meio utilizado foi o conhecimento de cadeiras básicas, como por exemplo a fisiologia, citologia dentre outras.

Outro conhecimento importante agregado foi a especialização em patologia clínica”.

“[...] Fora da pós graduação eu fiz curso de formação e instrutor de Simulação, ACLS que me deu uma formação para poder trabalhar com os estudantes de uma forma mais embasada do que intuitiva da experiência do hospital”.

“[...] Eu procurei desenvolver fazendo cursos com áreas correlatas na pós-graduação, onde você tem uma oferta de cursos fora da sua área de tese, mas que são afins. Alguns exemplos de cursos maravilhosos que eu fiz foi – Bases Moleculares das Respostas Fisiológicas, Neurofisiologia da Dor, Psicofarmacologia, Estrutura de Proteínas”.

“[...] Eu busco me atualizando. É difícil um mês que não compro livros, leio 15, 20 artigos”.

Mediante os relatos apresentados, observa-se que a constituição dos saberes docentes se deu por meio de aperfeiçoamento de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido nos ambientes de aprendizagem, inferindo-se a relevância de pressupostos tecnicistas. Assim sendo, ressalta-se que o domínio dos conteúdos científicos da especialidade é um dos elementos importantes que devem fazer parte dos saberes para o exercício da profissão docente, porém, não é suficiente. Corroborando com esse pensamento, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 15) assim apontam:

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares.

E em referência ao processo de construção dos diversos saberes, Tardif (2016, p. 36) ressalta que:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. ou seja, os docentes estão continuamente produzindo saberes específicos, tácitos, oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos, enfim de sua experiência, os quais são constantemente mobilizados, construídos e reconstruídos.

Ainda a esse respeito, considera-se que não basta apenas conhecer o conteúdo da disciplina para se tornar um bom professor. Os saberes da docência são consolidados por vários aspectos que devem ser considerados, dentre os quais podemos destacar a formação voltada especialmente para esse fim, a experiência

na prática cotidiana, a relação entre os sujeitos partícipes da instituição, a abordagem, história, personalidade, recursos e limites dos próprios docentes.

Analisando as percepções dos professores entrevistados acerca dos saberes necessários à atuação docente, foram apontados os seguintes aspectos: boa relação com os estudantes, domínio do conteúdo a ser desenvolvido, didática e a metodologia. Segundo os docentes, as formas utilizadas para o desenvolvimento desses conhecimentos foram por meio da formação oferecida pela instituição, da prática, do apoio de colegas professores e da atualização/aperfeiçoamento dos conteúdos que são desenvolvidos no ambiente de aprendizagem.

Nota-se que tais professores nem sempre possuem o domínio dos vários saberes necessários à docência em sua complexidade, restringindo-o a alguns âmbitos específicos, de acordo com a sua prática.

4.6 Dilemas e Desafios da Docência

Entendendo que a docência é uma ação complexa que envolve múltiplas articulações entre instituição, estudantes e comunidade, influenciada pelas mudanças ocorridas nos contextos socioculturais, políticos, econômicos e reformas educativas, cada vez mais exigentes, no presente estudo percebe-se que a ação docente perpassa a atividade prática no ambiente de ensino, apresentando dilemas e desafios a serem enfrentados no seu exercício profissional.

Analisar o que os professores apontam como seus principais dilemas e desafios é importante para localizar a percepção crítica que estes demonstram acerca da sua atuação profissional docente. Sendo assim, apresenta-se a seguir os desafios apontados pelos professores.

Os pontos mais enunciados pelos docentes estão relacionados à gestão institucional, como o excesso de permissividade aos estudantes e a falta de autonomia docente.

Desafios de outras naturezas foram apontados pelos docentes, dentre eles a própria profissão docente devido às suas inúmeras atribuições e o pouco número de professores na instituição relacionado ao fato de trabalharem com turmas numerosas.

A permissividade aos estudantes foi o aspecto mais apontado como dilema a ser enfrentado pelos professores. Na sequência, apresentam-se alguns comentários a esse respeito:

“[...] A forma como os estudantes são tratados. Não são tratados como estudantes, mas como clientes. Isso traz muitos problemas que não aconteceriam se fossem tratados como estudantes. Eles acreditam que são nossos patrões, não respeitam hierarquia. Se tiver algum problema para resolver, não falam com você. Já vão lá em cima”.

“[...] Eu acho que isso é até de faculdade de medicina, onde os estudantes têm ou acham que tem participação em certas escolhas que cabem à instituição ou aos seus órgãos. Eu acho que eles às vezes querem impor algumas vontades com coisas que não são devido a eles e às vezes é dado uma liberdade além. Eu acho que a democracia é importante, precisamos ouvir, mas nem sempre deve ser atendido. E às vezes eu acho que muitas coisas são atendidas. É dado a eles um poder de voz muito grande. Eu acho isso muito complicado”.

“[...] A excessiva permissividade aos discentes que tentam obter favorecimentos intimidando aos dirigentes e estes despreparados pedagogicamente para enfrenta-los. Tal fato se verifica nas queixas avaliativas e na ouvidoria e finalmente no comportamento dos discentes”.

“[...] A visão dos estudantes... de consumidores que querem comprar aquele carro, daquela marca, daquela cor, com aqueles acessórios. E muitas vezes nesse embate, nessa resistência entre aluno é professor nessa queda de braço, muitas vezes ainda o aluno ganha porque a instituição não protege tanto o professor”.

Diante das citações, é percebido pelos professores um embate entre o que deve ser oferecido aos estudantes e o que estes querem que lhes ofereça. O resultado, quando há uma divergência desses interesses, é a queixa por parte dos alunos. Quanto aos professores, estes sentem que nessas situações possuem apoio menor do que é oferecido aos estudantes. Outra observação é a participação dos alunos em decisões, fato que alguns professores acreditam ser da competência da instituição.

Tais situações acarretam outro tipo de percepção por parte dos docentes que é a falta de autonomia sentida por eles no enfrentamento de tomada de decisão, conforme relatos abaixo.

“[...] O docente tem que ter a autonomia dentro da sua sala de aula. Ele tem a autonomia de conduzir a sala e conduzir as regras dentro da sala e isso sempre gerou muita polêmica”.

“[...] Os docentes, eu acredito, na nossa instituição, alguns ainda se sentem muito frágeis em autonomia e autoridade docente né, porque é, a gente tem que ter uma hierarquia acadêmica para que a máquina funcione. Não tô dizendo que para exercer aquela posição de que é o docente o chefe de

alguma coisa. Não, mas ele é um profissional que ele precisa exercer alguma autoridade disciplinar ali dentro das suas atividades e alguns eu acho que se sentem um pouco, pouco apoiados ou se sentem frágeis”.

Cunha (2010, p. 30) argumenta que “a autonomia dos professores é relativizada pelas múltiplas regulações: do estado, sistema de ensino e escolas”. Acerca desse assunto, é importante ressaltar que com o processo da privatização do ensino superior as instituições sofrem a influência do mercado que atua como fator contribuinte. Com o conceito de “aluno-cliente” busca substantivar sua gestão incrementando os serviços prestados. Porém esse atendimento voltado às demandas recebidas deve ser oferecido sem, no entanto, perder o *ethos* da educação, por intermédio de um processo de interação entre gestores, professores, estudantes e demais membros das IES, assegurando a condição intelectual e autonomia (Vergara, 2010).

O número de docentes atuantes também foi observado nos depoimentos como parte dos dilemas vivenciados. A esse respeito seguem algumas observações feitas:

“[...] Eu acho que são muitos estudantes para poucos docentes. Eu acho que é uma sobrecarga. Dizem que não, que é um número aceitável. [...] A atividade que eu faço com eles, eu faço sozinha, com um número de 10, 11. Mas não temos docentes suficientes para isso. Eu acho que é um fator que dificulta um pouco”.

“[...] A gente continua com o mesmo número de docentes para um universo que ficou maior. O curso hoje tem um número maior de estudantes o que dificulta a capacidade de atenção que você tinha antes. Eu não sei até que ponto isso, em longo prazo, principalmente no internato, como isso está pensado (número de preceptores)”.

Em relação a esse assunto, o que se percebe é que o número de docentes não acompanhou o crescente número de estudantes ingressantes. Tal situação é representada pelo viés do processo da expansão universitária com seus reflexos massificadores.

Segundo Zabalza (2007, p. 107) a ‘massificação não se refere somente ao aumento no número de estudantes, mas outras variáveis, que podem influenciar na qualidade de ensino’. A esse respeito, exemplifica-se a necessidade de atender a diversos grupos e sua heterogeneidade, a uma menor possibilidade no atendimento às necessidades específicas de cada aluno e ao acompanhamento de práticas educacionais.

De qualquer forma, a massificação pode se constituir um empecilho para introduzir inovações e desgaste maior por parte dos docentes nas atividades que realizam com um grupo muito grande de estudantes.

Alguns dos entrevistados referem-se às exigências da profissão docente como dilemas ainda enfrentados.

“[...] É uma profissão muito difícil. Tem que estudar muito, sempre atualizando, sentar e montar aquela atividade, planejar. Desde que eu comecei, cada ano é diferente, cada vez que eu vou dar a unidade, a turma é nova. É algo diferente, da minha outra profissão (assistência). Exige organização, disciplina, comunicação”.

“[...] Não é uma profissão fácil, eu acho que a vivência é bem diferente do que a gente projeta né? Pelas conversas que eu tenho com colegas que atuam também na pública, da medicina né, também é difícil. Então é um desafio... A questão geracional é difícil pra mim, não é fácil, é um leão que você mata por dia”.

Nos depoimentos acima, os entrevistados citam a docência como uma atividade complexa mediante as atribuições exigidas para o seu exercício. A esse propósito, Cunha (2010, p. 31) contribui informando que:

O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

Na ocupação profissional dos professores do ensino superior são atribuídas as funções referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão. Zabalza (2010, p 109) informa que o ensino é o saber no qual a instituição deveria depositar a sua prioridade por concentrar a tarefa formativa da universidade e descreve as características exigidas para um bom ensino:

- desejo de compartilhar com os estudantes seu amor pelos conteúdos da disciplina;
- habilidade para fazer com que o material que deve ser ensinado seja estimulante e interessante;
- facilidade de contato com os estudantes e busca de seu nível de compreensão;
- capacidade para explicar o material de uma maneira clara;
- compromisso de deixar absolutamente claro o que se aprendeu, em que nível e por quê;
- demonstração de interesse e respeito pelos estudantes;
- responsabilidade de estimular a autonomia dos estudantes;
- capacidade de improvisar e de se adaptar às novas demandas;
- uso de métodos de ensino e tarefas acadêmicas que exijam dos estudantes o envolvimento ativo na aprendizagem, assumindo responsabilidades e trabalhando cooperativamente;
- uso de métodos de avaliação comparativos;
- visão centrada nos conceitos-chave dos temas e nos erros

- conceituais dos estudantes antes da tentativa de dominar, a todo custo, todos os temas do programa;
- oferta de feedback da máxima qualidade aos estudantes sobre seus trabalhos;
- desejo dos estudantes (e de outras fontes) de aprender como funciona o ensino e o que se poderia fazer para melhorá-lo

Ainda sobre a concepção de ensino, SHULMAN (1987, p. 59) contribui informando as suas características.

O ensino ocorrendo num contexto reflexivo, revela um sentido histórico que se relaciona com os conhecimentos pessoal e profissional do professor e que se situam num continuum pessoal. Caracteriza-se, igualmente, por uma atividade prática sendo possível o aperfeiçoamento do professor através da reflexão e sentido crítico. Se a ação se pode melhorar por intermédio da reflexão, o interesse residirá no conhecimento do próprio professor e nas suas atitudes. Neste ponto, abre-se o debate sobre o ensino como uma ciência, técnica e arte.

Diante dessas exigências, o ensino, por si só, representa uma função de grande complexidade, sendo acrescido da gestão que também é inerente à sua prática. Portanto estar preparado para o desempenho dessas atribuições representa um problema a ser enfrentado diante da complexidade do exercício da profissão professor.

Ao relatarem sobre os problemas e desafios enfrentados na docência, os professores entrevistados apontaram o excesso de permissividade aos estudantes, falta de autonomia docente (tomada de decisão), turmas numerosas e os desafios inerentes da docência que são distintos das suas áreas de formação.

À vista disso, verifica-se que vários foram os dilemas apresentados e que a prática docente é exercida mediante um enfrentamento de situações adversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa, pôde-se observar o cenário educacional e as influências sociais e políticas responsáveis pelas mudanças ocorridas no ensino superior. Percebeu-se que tais mudanças estão refletidas na educação de uma maneira geral, quer na estrutura da instituição de ensino, quer na concepção das exigências da atuação docente.

Em relação à graduação de Medicina, verificou-se que, por um longo período, os cursos de medicina oferecidos mantiveram sua organização curricular seguindo o modelo Flexneriano. Atualmente, o que se percebe são rupturas na organização desse curso, direcionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), resoluções, avanços tecnológicos, políticas no âmbito da saúde, transformações no mundo do trabalho, demandas sociais e demais fatores. Porém tais políticas indutoras são ainda insuficientes para alterar o atual quadro formativo, que prepondera a formação do médico especialista em detrimento da formação do médico generalista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), além de novos elementos, apresenta a construção de diretrizes para diferentes áreas ou cursos de graduação que trazem novas propostas em desafios ao modelo tradicional de organização institucional. Todo esse material de estudo possibilita às instituições vários e novos aspectos na organização de seus projetos e currículos.

Verifica-se diante dessas mudanças a necessidade de construir processos inovadores que possam avançar no sentido da qualidade da formação profissional e cidadã por meio de rupturas na tarefa de ensinar e aprender no ensino superior.

Referente à instituição pesquisada – Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos Dr. Paulo Prata – FACISB, constatou-se pela análise do Projeto Pedagógico do Curso que este evidencia alguns atributos que o docente contratado deve se ater, tais como conhecimentos teóricos, curriculares, procedimentais e valorativos.

Por meio da análise de Relatório de Formação Docentes, do Currículo dos docentes disponibilizados na Plataforma *Lattes* e do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina foi possível identificar o perfil profissional dos docentes que atuam na instituição.

Quanto ao perfil profissional dos docentes, o corpo docente é formado por 59 professores, sendo 33 homens e 26 mulheres. É constituído por uma equipe multidisciplinar com diversidade de áreas de formação (biologia, enfermagem, fonoaudiologia, odontologia, biomedicina, matemático, farmácia, ciências sociais) sendo a maioria dos professores (39) com graduação em Medicina, em consonância ao objetivo do curso de graduação. Em relação à titulação, verificou-se que a maior parte dos docentes possui doutorado (32), seguido por especialistas (15) e mestres (12). Todos os especialistas possuem formação em Medicina, inferindo-se que a docência foi constituída como profissão secundária para eles, uma vez que a especialização que possuem é referente à especialidade médica que atuam. Ainda a respeito da titulação, verifica-se que os docentes apresentam um perfil de titulação com maior proximidade ao perfil de instituições públicas do que ao das instituições privadas.

Na instituição pesquisada, observou-se que a maioria dos docentes (41) atua no regime de contratação parcial (carga horária semanal situada entre 09 a 39 horas), seguido por horistas (10) e contratação integral (08). Diante das funções inerentes à profissão docente (ensino, pesquisa, extensão) além da gestão, a carga horária destinada pode representar uma fragilidade para o exercício dessas atividades. Ainda sobre o regime de contratação, constatou-se que todos os docentes horistas são médicos, inferindo-se que esses profissionais buscam na sua atuação como médico uma maior remuneração do que na atividade acadêmica. Verificou-se também que a maioria dos docentes (25) possui até 05 anos de experiência no ensino superior, sendo observado que a maior parte iniciou a carreira docente no ensino superior na instituição pesquisada e que vários começaram a docência com pouca formação didático-pedagógica (em sua maioria são liberais ou com formação em áreas específicas de atuação profissional), fato que reforça o desafio a ser enfrentado pela instituição de ensino com uma sistematização contínua de programas de formação docente.

Em relação à profissão docente, os referenciais teóricos apontaram a docência como uma atividade complexa, enfatizando que a atuação docente exige uma apropriação de vários saberes para o exercício da sua prática. Sendo assim, buscou-se, por meio de uma entrevista semiestruturada, analisar as concepções que os professores da instituição pesquisada possuem acerca da profissão docente e os caminhos percorridos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente.

O tema Profissionalidade Docente foi o eixo central da pesquisa e mediante as questões das entrevistas realizadas com 24 docentes, foi criada a *priori* a categoria Profissão Professor. Além dessa categorização, foram identificadas quatro dimensões que compreenderam elementos comuns nos depoimentos apresentados nas entrevistas: Ser professor no Curso de Medicina, Experiência Profissional, Saberes necessários para a atuação docente e Dilemas e desafios da docência.

Compreendeu-se mediante a análise dos relatos das entrevistas que a identidade profissional docente está em processo de construção. Boa parte dos professores se identificou profissionalmente pela sua área de formação (com a qual exerce a sua especialidade). Por intermédio dessa concepção, a docência é percebida como atividade secundária, o que implica em uma visão limitada acerca dos saberes que se constroem e desenvolvem a profissão docente.

A escolha para o exercício da docência foi baseada na lembrança de professores tidos como referência, na questão do dom, visto que a docência já era percebida como algo inato, e também mediante o convite feito pela direção/coordenação do Curso de Medicina.

É nesse contexto complexo e carregado de interpretações que os estudos apontam para a necessidade da formação docente, ressignificando a profissão professor. Diante desses aspectos, percebe-se, claramente, o desafio de assumir uma profissão para qual a *priori* o professor não foi preparado.

Os meios utilizados pelos docentes pesquisados rumo à profissionalidade docente têm sido a prática, o aperfeiçoamento sobre o conteúdo a ser desenvolvido junto aos estudantes, o apoio dos colegas professores e a formação oferecida pela instituição.

No âmbito dessas considerações, é salutar que o docente possa refletir acerca da sua atuação profissional (valores, saberes, anseios), como também sobre os instrumentos que utiliza para sua prática, buscando e ampliando, assim, a percepção das exigências e dos saberes necessários à constituição da profissionalidade docente.

Considerando-se que a profissão docente não é uma questão simples, foram levantados alguns aspectos de dilemas e desafios enfrentados pelos docentes da instituição pesquisada. O ponto mais enunciado pelos professores foi relacionado ao excesso de permissividade dada aos estudantes, o que implica, segundo os relatos, na falta de autonomia docente. Outros dilemas apresentados se referiram à questão

do limitado número de docentes na instituição, associado à classes numerosas, e à própria profissão docente diante das exigências que a constitui.

Todas essas demandas são apresentadas como desafios e estão, de alguma forma, relacionadas à gestão da instituição e ao próprio docente que deve buscar um relacionamento mais próximo à direção institucional, a fim de obter apoio diante dos dilemas identificados.

Diante do exposto nessa pesquisa, verificou-se que o percurso rumo à profissionalidade docente não é algo pontual, mas um processo que se estende ao longo da atuação profissional, influenciado pelos contextos de trabalho e consolidado pelo significado e reconhecimento que o próprio docente possui acerca de sua prática.

Sem a pretensão de ter esgotado essa temática, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para novos questionamentos acerca dos caminhos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

- ABEM. Associação Brasileira de Educação Médica, 2016. Disponível em: <http://abem-educmed.org.br/a-abem/objetivos/>. Acesso em: 20 set. 2018.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Processos formativos de docentes universitários**: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.* / organizado por ANASTASIOU e ALVES. 10. ed.- Joinville, SC: UNIVILLE, 2015. p. 20
- ANDRADE, C. Y. **Ensino superior brasileiro**: expansão e desafios. *Comciência*: 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/200405/reportagens/14.shtml>. Acesso em: 07 set. 2018. p. 72
- ANDRÉ, M. E. D. A.; *et al.* **Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades**. Endipe, 2006. P. 17
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petropolis: Vozes, 2013. p, 124
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. p. 52, 147, 126
- BATISTA, N. A. et al. CEDESS 5 anos: uma trajetória de formação e desenvolvimento docente em saúde. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MÉDICA. Belém, 2001. **Anais**. Rio de Janeiro: ABEM, 2001. p.157
- BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. **Docência em saúde**: temas e experiências. São Paulo: Senac, 2004. p. 206
- BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. S. S.; ABDALLA, I. G. (Orgs.). **Ensino em saúde**: visitando conceitos e práticas. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.p. 305, 306, 307, 309
- BENEDITO, V. et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1995. p. 131
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.393, de 17 de dezembro de 1945. **Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8393-17-dezembro-1945-458284-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.** Brasília, DF, 28 de novembro de 1968.

.BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017

BRASIL. Congresso. Senado. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, UF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 out. 2018

BRASIL. Ministério da Saúde / Ministério da Educação. **Projeto de incentivo a mudanças curriculares em cursos de Medicina.** Brasília: Ministério da Saúde / Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/inc.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

BRASIL. Decreto Federal 9235 de 15 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.** Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2289/decreto-n-9.235-2017>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 4.212, de 2004. **Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra. Acesso em: 07 set. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020.** Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília. DF: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 07 set. 2018.

BRASIL. Lei 12.871, de 22 de outubro de 2013. **Institui o Programa Mais Médicos,** altera as Leis no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e no 6.932, de 7 de julho de 1981, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm. Acesso em: 25 set. 2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 3, de 20 de junho de 2014. **Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências.** Diário Oficial da

União. Brasília; 23 jun. 2014; Seção 1. p. 8-11. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 25 set. 2018. p. 12, 13

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2014nahead/aop1109.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

CAMPOS, Francisco: **Educação e Cultura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et.al. **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. A. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set/dez, p. 8, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 79

CINAEM. Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médico. **Relatório geral de avaliação das escolas médicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Cinaem, 1996. p. 35

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 56, 57, 74, 166

COSTA, N. M. S. C. **A formação e as práticas educativas de professores de Medicina: uma abordagem etnográfica**. 2005. 201 p. Tese (Doutorado em Educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 3

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de docentes de Medicina. **Revista Latino Americana de Enfermagem** (USP. Ribeirão Preto). v. 18, p. 102-108, 2010. p. 312

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 62

CUNHA, M. B. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

CUNHA, M.B. **O bom professor e sua prática**. Campinas -São Paulo: Papirus Editora, 2008, p. 28, 91, 92.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr 2009. P. 80, 84

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: M. I. Cunha (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço Institucional. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010, p. 19-34.

DAY, Christopher. **Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional Del docente y SUS valores**. Madrid: Narcea, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, v. 20, n. 3, p. 581-601, 2015.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, mar. 2002. p. 140

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. p. 34

DUQUE, M., CELIS J.; CELIS, S. (2011). Desarrollo profesional docente de profesores de Ingeniería: revisión y evolución de propuestas em algunas facultades de Ingeniería em Colombia. Em Montoya, J., Truscott, A., y Mejía, A., (Comp.), **Educación para El siglo XXI**: aportes Del Centro de Investigación y Formación em Educación (CIFE), 2007-2010 (PP. 445-465) Bogotá, D.C., Colombia.: Ediciones Uniandes.

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE BARRETOS. FACISB. **Projeto pedagógico do Curso de Medicina**. Barretos Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos Dr. Paulo Prata, Barretos, 2017. Disponível em: <http://www.facisb.edu.br/book/medicina/projetos/ppc/mobile/index.html#p=1>
Acesso em: 07 set. 2018. p. 51, 89, 170, 241-243

FÁVERO, A. A. **Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2015, p. 97 - 120.

FÁVERO, M. L. A.: **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 34

FAVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Curitiba: Educar, 2006. p. 19-21, 25, 26

FLEXNER, A. **Medical Education in the United States and Canada**. New York: Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching; 1910

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 18, 68, 79.

GALVÃO, A. M. **A crise da ética**: o neoliberalismo como causa da exclusão social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 45

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. p. 253

GOERGEN, P. A formação docente na área da saúde: o recorte do olhar. In: CORRÊA, A. K.; SOUSA, M. C.B. M. **Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem**. Curitiba: CRV, 2016. p. 71-94

GOMES, E. **O mandarim**. São Paulo: Unicamp, 2007. p..7

GOMES, H. M.; MARINS, H. O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Senac, 2004. p. 156

GONCALVES, Maria Bernadete; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. Considerações sobre o ensino médico no Brasil: consequências afetivo-emocionais nos estudantes. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 482-493, Set. 2009 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022009000300020&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 Jul 2019

GÖRLITZ, Anja et al. Competencies for Medical Teachers (KLM) – A Position Paper of the GMA Committee on Personal and Organizational Development in Teaching. **Gms Zeitschrift Für Medizinische Ausbildung**, Germany, v. 32, n. 2, p.1-14, 13 may 2015. Disponível em: [https://www.semanticscholar.org/paper/Core-Competencies-for-Medical-Teachers-\(KLM\)-%E2%80%93-A-of-G%C3%B6rlitz-Ebert/620a9d1ebd31db914a33ef98e2cd9417687fd292](https://www.semanticscholar.org/paper/Core-Competencies-for-Medical-Teachers-(KLM)-%E2%80%93-A-of-G%C3%B6rlitz-Ebert/620a9d1ebd31db914a33ef98e2cd9417687fd292). Acesso em: 10 jul. 2019.

HIPÓCRATES. **Juramento de Hipócrates**. 1948. Disponível em: <http://usuarios.cultura.com.br/jmrezende/orkos.htm>. Acesso em: 23 out. 2018.

HOYLE, E. *“Professionalization and deprofessionalization in education”*. HOYLE, E.; MAGERRY, J. (orgs). **World yearbook of education** 1980. Professional development of teachers. Londres.

INEP/MEC. **Censo da educação superior 2017, MEC/Inep/Deaes**. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 28 out. 2018.

KESSLER, M. C. **Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática**. 2002. Tese (Doutoramento em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2002.

LAMPERT, J. B. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil: tipologia das escolas**. São Paulo: Hucitec/Associação Brasileira de Educação Médica, 2002. p. 65

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 49

LIBANEO J.C, **Organização e gestão da escola**. Teoria e pratica. Goiânia Alternativa, 2001 p. 63.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA-GONÇALVES, Ernesto. **Médicos e ensino da Medicina no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. p. 189

MACHADO, A. L. Formação de gestores educacionais. In: **CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA**. Gestão Educacional: tendências e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999. p. 37-54, 178

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1991. p.154

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, supl. 3, 2002. p. 6, 516. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001. Acesso em: 20 set. 2018.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império**. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NOGUEIRA, M. I. As mudanças na educação médica brasileira em perspectiva: reflexões sobre a emergência de um novo estilo de pensamento. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 2, p. 262-270, 2009.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.p. 15, 16, 66

NÓVOA, A. **Profissão Professor. Organização**. Ed. 2ª. Porto. Porto, 2014. p. 79

NUMAGAMI, T. Perspective—The Infeasibility of Invariant Laws in Management Studies: A Reflective Dialogue in Defense of Case Studies. **Organization Science**, [s.l.], v. 9, n. 1, p.1-15, fev. 1998. Institute for Operations Research and the Management Sciences (INFORMS). Disponível em: <https://pubsonline.informs.org/doi/abs/10.1287/orsc.9.1>. Acesso em: 10 jul.2019

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: UNESCO. **A Educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, 2002. p. 24-38.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 32, n. 4, p. 492-499, Dec. 2008 . Available from : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000400012&lng=en&nrm=iso. access on 10 July 2019.

PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

PERIMI, G. L. Desenvolvimento docente e a formação de médicos, **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 33, n. 1, 2009. p. 10, 27, 67

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 48, 67, 199

PIMENTA, S.; ALMEIDA, M. (orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 45, 81, 92, 159

PORTER, R. **The gratest benefit to mankind: a medical histpry off humanity from antiquity to the presente**. London: Harper Collins Publishers, 1997.

PRATA, P. R. Duzentos anos de formação médica no Brasil: onde e quando devem ser comemorados? **Comunicação Saúde Educação**, v. 14, n. 33, p. 471-473, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2010.v14n33/471-473/>. Acesso em: 14 set. 2018.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. S.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 23

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, criado pelo Decreto n. 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto, 1968.

RIBEIRO, D. **UnB: Invenção e Descaminho**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1995

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, 1998. p. 9

ROTHEN, José Carlos. **A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931**. In Revista brasileira de história da educação. n.17. maio/agosto, 2008. p. 143

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão docente**. 2. ed. Porto: Porto Edições, 1995. p. 63-92.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 8, 9, 89

SCHEFFER, M. C.; CASSENOTE, A. J. F. A feminização da Medicina no Brasil. **Revista Bioética**, v. 21, n. 2, p. 268-277, 2013.

SCLIAR, M. **Saturno nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SÉRON, A. G. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos sociologia empíricos em do professorado. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/346.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018. p. 1

SHULMAN, L.S. **Knowledge and Teaching: foundations of new reform**. Havard Educacional, p.57, 473-482. 1987. p. 59

SINCLAIR, S. (Org.). Dispositions and the profession historically. In: **Making doctors: an institutional apprenticeship**. Oxford: Berg, 1997.

SMYTH, J. **A rationale for teachers' critical pedagogy: a handbook**. Victoria, Deakin University Press, 1987, p. 20

STEINERT, Y. et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. **Medical Teacher**, [s.l.], v. 28, n. 6, p.497-526, jan. 2006. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/01421590600902976>. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17074699>. Acesso em: 10 jul. 2019.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, jan./abr., 2000. p. 14

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. p. 35, 42

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 107

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 36, 74

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**: tradução de João Batista Kreuch. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 146

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Formação médica: aprendizagem baseada em problemas**. Campinas-SP: Papirus, 2015. p. 37

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1998. p. 76, 137

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014. p. 17

VEIGA, I. P. A. **Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 267

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. S. (orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 19

VEIGA, I.P.A. **Profissão professor**: Até quando? Revista Plêiade 2 (1), jul./dez, 2004.

VENTURELLI, J. **Educación médica: nuevos enfoques, metas y métodos**. Washington: OPAS/OMS, Série PALTEX Salud y Sociedad 2000; n. 5, 1997.p. 135

VERGARA, S. C. e AMARAL, M. M. **Reflexões sobre o conceito “Aluno-Clinete” de instituições de ensino superior brasileiras**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ANEXO A – TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/122-dgfs.

Ribeirão Preto, 28 de novembro de 2018.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“A formação dos professores no curso de medicina: (des)caminhos entre a atuação profissional e a profissionalização docente”** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 186ª Reunião Ordinária, realizada em 22.11.2018, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 87281118.8.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)

Rosimeire Ferreira Mendes

Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP -USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP

Fone: (16) 3315-4811 Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 da Administração - sala 07

14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- Qual a sua formação e profissão?
- 2- Como você se tornou professor (o que o levou a optar por essa profissão)?
- 3- O que significa para você ser professor no Curso de Medicina de uma instituição privada?
- 4- A sua experiência profissional influenciou na sua atuação como docente? Em que sentido?
- 5- Quais as competências que você considera necessárias para atuação docente?
- 6- Você sentiu necessidade de agregar outros saberes (dos que já possuía) para a sua atuação docente? Se sim, quais foram? Como eles foram adquiridos?
- 7- A instituição de ensino que você atua oferece programa de formação profissional docente? Se sim, com que frequência você tem participado?
- 8- Quais foram as dificuldades enfrentadas no início da carreira como professor no Curso de Medicina? Quais as ferramentas ou recursos utilizados para o enfrentamento dessas dificuldades?
- 09- Quais os fatores que contribuem e desfavorecem a sua atuação docente na instituição de ensino que atua?

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO – DIRETOR GERAL – INSTITUIÇÃO DE ENSINO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Autorização – Gestores da Instituição de Ensino Superior de Medicina

Solicitamos que seja autorizada a realização da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO CURSO DE MEDICINA: (DES)CAMINHOS ENTRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE”.

Tal autorização nos permite ter acesso aos profissionais que desenvolvem atividade de ensino no curso de medicina desta faculdade. Asseguramos que em nenhum momento será divulgado os nomes dos entrevistados, nem tampouco as informações relatadas quando forem divulgados os resultados da pesquisa.

Pesquisadora: Rosimeire Ferreira Mendes – Mestranda em ensino na área de Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Noeli Prestes Padilha Rivas

Objetivo Geral:

Compreender o processo de profissionalização docente de professores que atuam no Curso de Medicina, em instituição de ensino, localizada no interior do Estado de São Paulo, no âmbito profissional e institucional.

Objetivos específicos

- Analisar, nos âmbitos profissional e institucional, o perfil dos professores que atuam curso de medicina, em instituição de ensino, localizada no interior do Estado de São Paulo.
- Analisar a formação didático-pedagógica destes professores no sentido de compreender sua percepção sobre os saberes necessários à docência, bem como os desafios que perpassam a sua profissão.
- Identificar as bases de conhecimentos e experiências docentes e profissionais que tais docentes utilizam em sua práxis pedagógica.

Metodologia da pesquisa: Estudo de caso múltiplo de abordagem qualitativa a ser realizado nos ambientes de aprendizagem do curso de medicina em instituição privada de ensino, localizada no interior do Estado de São Paulo, obtendo-se dados de fontes primária e secundária. Para a fonte primária utilizaremos como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada e para a secundária a observação do trabalho docente e a consulta em documentos, os quais, o Currículo Lattes dos professores entrevistados, os planos de ensino das atividades ministradas por estes e o projeto pedagógico do curso.

Justificativa: A formação atual dos médicos no Brasil, as políticas indutoras do Ministério da Saúde e a implantação de novos currículos, consubstanciada pela atual Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (DCNMed) suscitam novos percursos e necessidades de professores que atuam nesta área, superando o velho modelo flexneriano, que através de seu relatório, tido como referencial na área de educação médica em 1910, ainda hoje deixa resquícios na formação e currículo do curso de medicina. Diante desse cenário, se faz necessário questionar a percepção dos docentes de Medicina em relação ao próprio papel no processo de formação médica, enquanto professor. Sendo assim a proposta central desse projeto se baseia em investigar como é a atuação do professor de medicina e como ele constrói a sua profissionalidade.

Agradecemos a colaboração, colocando-nos à disposição para esclarecimentos outros que se fizerem necessários.

Contato:

Rosimeire Ferreira Mendes - Telefone: (17) 9-9159-4398 - E-mail: rosimeiremendes@usp.br

Autorizado por:

Prof. Dr. Sérgio Vicente Serrano
Diretor Geral
Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos – Dr. Paulo Prata

Prof. Dr. Sérgio Vicente Serrano
Diretor Geral
Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos Dr. Paulo Prata

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO – COORDENADOR DO CURSO DE MEDICINA

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Autorização – Gestores da Instituição de Ensino Superior de Medicina

Solicitamos que seja autorizada a realização da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO CURSO DE MEDICINA: (DES)CAMINHOS ENTRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE”.

Tal autorização nos permite ter acesso aos profissionais que desenvolvem atividade de ensino no curso de medicina desta faculdade. Asseguramos que em nenhum momento será divulgado os nomes dos entrevistados, nem tampouco as informações relatadas quando forem divulgados os resultados da pesquisa.

Pesquisadora: Rosimeire Ferreira Mendes – Mestranda em ensino na área de Educação
Orientadora: Prof^a Dr^a Noeli Prestes Padilha Rivas

Objetivo Geral:

Compreender o processo de profissionalização docente de professores que atuam no Curso de Medicina, em instituição de ensino, localizada no interior do Estado de São Paulo, no âmbito profissional e institucional.

Objetivos específicos

- a) Analisar, nos âmbitos profissional e institucional, o perfil dos professores que atuam no curso de medicina, em instituição de ensino, localizada no interior do Estado de São Paulo.
- b) Analisar a formação didático-pedagógica destes professores no sentido de compreender sua percepção sobre os saberes necessários à docência, bem como os desafios que perpassam a sua profissão.
- c) Identificar as bases de conhecimentos e experiências docentes e profissionais que tais docentes utilizam em sua práxis pedagógica.

Metodologia da pesquisa: Estudo de caso múltiplo de abordagem qualitativa a ser realizado nos ambientes de aprendizagem do curso de medicina em instituição privada de ensino, localizada no interior do Estado de São Paulo, obtendo-se dados de fontes primária e secundária. Para a fonte primária utilizaremos como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada e para a secundária a observação do trabalho docente e a consulta em documentos, os quais, o Currículo Lattes dos professores entrevistados, os planos de ensino das atividades ministradas por estes e o projeto pedagógico do curso.

Justificativa: A formação atual dos médicos no Brasil, as políticas indutoras do Ministério da Saúde e a implantação de novos currículos, consubstanciada pela atual Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (DCNMed) suscitam novos percursos e necessidades de professores que atuam nesta área, superando o velho modelo flexneriano, que através de seu relatório, tido como referencial na área de educação médica em 1910, ainda hoje deixa resquícios na formação e currículo do curso de medicina. Diante desse cenário, se faz necessário questionar a percepção dos docentes de Medicina em relação ao próprio papel no processo de formação médica, enquanto professor. Sendo assim a proposta central desse projeto se baseia em investigar como é a atuação do professor de medicina e como ele constrói a sua profissionalidade.

Agradecemos a colaboração, colocando-nos à disposição para esclarecimentos outros que se fizerem necessários.

Contato:

Rosimeire Ferreira Mendes - Telefone: (17) 9-9159-4398 - E-mail: rosimeiremendes@usp.br

Autorizado por:

Prof. Dr. Flávio Mavignier Cárcano
Coordenador do Curso - Medicina
Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos – Dr. Paulo Prata

APÊNDICE D – CARACTERIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES

Matriz Curricular do Curso de Medicina - FACISB

Componentes Curriculares		Características
Módulo Exploratório	Introdução à Medicina (1º - período do curso)	Caracteriza-se pelo estudo da história da Medicina; fundamentação da ética médica e do estudante; discussão das diretrizes curriculares do Curso de Medicina e suas relações com metodologias ativas de ensino; estabelecimento de relações entre o perfil do egresso e mercado de trabalho; orientação sobre competência profissional, relação médico-paciente, humanização, empatia e resiliência.
	Programa de Mobilidade Estudantil (3º e 8º- período do curso)	Consiste na realização de trabalho individual do estudante, através de temas e domínios diversos, que são de interesse do mesmo e corroboram para sua formação profissional. Sua realização ocorre através de postura metodológica onde o estudante vivencia situações em cenários de aprendizagem reais e contextualizados.
	Medicina Baseada em Evidências (3º período do curso)	Caracteriza-se pelo estudo dos princípios da metodologia científica e método estatístico com ênfase na epidemiologia descritiva, riscos, indicadores de saúde e sua aplicação no âmbito do SUS.
Vertical	Habilidades Médicas (1º a 4º períodos do curso)	Segue um programa longitudinal em 04 semestres, associado aos temas dos módulos, incluindo: a) habilidades de comunicação profissional-paciente; b) semiologia e propedêutica clínica; c) técnicas e procedimentos clínicos; d) Profissionalismo e Desenvolvimento de Atitudes Profissionais e Pessoais; e) trabalho e relação com equipes; f) informática e tecnologia médica.
	Integração Ensino, Serviço e Comunidade em Saúde (1º a 8º períodos do curso)	Caracteriza-se em promover oportunidades de aprendizado ao estudante junto à equipe de Saúde da Família, com o reconhecimento das concepções sobre a saúde, doença e adoecimento, necessidades de saúde, riscos e vulnerabilidade. Promove, também, o conhecimento sobre os ciclos vitais, configurações de família, genograma e ecomapa, com enfoque em uma abordagem integral e humanizada.
	Studium Generale (1º a 8º períodos do curso)	Aborda questões sociais, étnicas, ambientais, espirituais, culturais, éticas, bioéticas, econômicas e comunicacionais da sociedade vigente, tendo como base conceitos providos das ciências humanas, corroborando assim com o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, autônomo e humanístico dos estudantes do Curso de Medicina, no sentido de uma prática profissional cada vez mais

		humanizada no campo da saúde.
Horizontal	Sistemas Orgânicos (1º a 3º períodos do curso)	Caracteriza-se pelo estudo da organização morfofuncional dos sistemas celulares, das suas possíveis alterações celulares, bioquímicas e genéticas, envolvimento destes processos nas doenças e na Medicina celular e molecular. Inclui introdução à farmacologia, estudo da anatomia, fisiologia, bioquímica, histologia e embriologia dos sistemas tegumentar, locomotor, digestório, circulatório, respiratório, urinário, endócrino, nervoso, reprodutor e ciclo vital.
	Mecanismos de Agressão e Defesa (4º período do curso)	Consiste no estudo das doenças imunomediadas, infecciosas e processos consumptivos, proporcionando uma base 172 Projeto Pedagógico Curso de Medicina FACISB segura para a compreensão de conceitos gerais, epidemiologia, etiologia, fisiopatologia, alterações morfofuncionais, sinais e sintomas associados às doenças.
	Atenção às necessidades em Saúde (5º a 7º períodos do curso)	Caracteriza-se pelo desenvolvimento do estudo das enfermidades relacionadas aos sistemas cardiorrespiratório, gastrointestinal, geniturinário, endócrino, locomotor, tegumentar, neurosensorial, hematopoiético, doenças cardiológicas e vasculares, em seus aspectos fisiopatológicos, epidemiológicos, clínicos e terapêuticos básicos.
	Atenção ao paciente crítico (8º período do curso)	Caracteriza-se pelo estudo da Medicina de urgência e emergência visando a capacitação do estudante de Medicina no reconhecimento e interpretação das principais situações vivenciadas na sala de emergência, tornando-o apto para a formulação de hipóteses diagnósticas, identificação de níveis de gravidade e proposição de condutas terapêuticas.
	Estágio Curricular (9º a 12º períodos do curso)	Consta de atividades de prática profissional, realizadas com a supervisão orientadora e crítica de profissional de docentes e preceptores, contratados pela Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos Dr. Paulo Prata, em situações reais de trabalho.
Componente Optativo	LIBRAS	Consiste no desenvolvimento de conceitos básicos no estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) visando melhor comunicação no atendimento das demandas ao público com deficiência auditiva e/ou surdo, compreensão da necessidade e importância da Língua Brasileira de Sinais como componente da responsabilidade social para o exercício da cidadania e inclusão social.
	Orientação Científica	Consiste na sistematização e apresentação de trabalho acadêmico, através de temas e domínios diversos, que são de interesse do estudante e corroboram para sua formação profissional. Sua realização ocorre pela inserção do mesmo no Programa de Iniciação Científica.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPCMed, 2017

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO CURSO DE MEDICINA: (DES) CAMINHOS ENTRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE. Diante das várias reformas educativas cada vez mais exigentes e complexas, percebe-se que essa realidade demanda obrigatoriamente reflexão sobre a formação de desenvolvimento profissional docente. Diante dos novos desafios, inerentes também à educação médica no Brasil, faz-se necessário um conhecimento dessa formação, baseando no processo de investigação acerca da construção da profissionalidade dos docentes que atuam no Curso de Medicina. O objetivo geral da pesquisa é: Compreender o processo de profissionalidade docente dos professores que atuam no Curso de Medicina, em instituição de ensino superior, localizada no interior do Estado de São Paulo. Os objetivos específicos são: Caracterizar o perfil dos docentes que atuam na instituição pesquisada e investigar como os professores constroem a sua profissionalidade, bem como os saberes específicos da docência. Para realizar o estudo será necessário que o (a) Sr. (a) se disponibilize a participar de entrevista, previamente agendada de acordo com a sua conveniência e que ocupará seu tempo por um período médio de 60 minutos. A participação será voluntária e caso o Sr (a) tenha algum tipo de despesa financeira em detrimento dessa pesquisa, a mesma será ressarcida. Tal entrevista será gravada para transcrição exata do conteúdo e destruída logo após a sua transcrição, não apresentando riscos previsíveis, em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente pra fins científicos. Porém, qualquer forma de desconforto poderá ser reduzido pelo fato do pesquisador sanar as suas dúvidas e, pelo interrompimento da pesquisa, caso assim desejar, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o (a) Sr. (a) receberá uma cópia. O benefício da pesquisa será para a instituição e para a sociedade, pois permitirá uma maior compreensão a respeito da formação e da prática pedagógica do docente do Curso de Medicina, o que poderá contribuir para uma melhor formação do curso em questão. O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e demais normativas éticas complementares. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do e-mail: rosimeiremendes@usp.br ou pelo telefone (17) 9-9159-4398. Para sanar eventuais dúvidas sobre questões éticas relativas ao projeto, o senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (C.E.P.) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP - Av. dos Bandeirantes, 3900 – Bloco 01 – Prédio da Administração – sala 7 – CEP: 14.040-901 - Ribeirão Preto-SP – Brasil – Fone: (16)3315-4811 – atendimento de 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30 – Email: coetp@ffclrp.usp.br.
Desde já agradecemos!

Barretos, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do Entrevistador

Pesquisadora: Rosimeire Ferreira Mendes

Orientadora: Prof^a Dra.Noeli Padilha Prestes Rivas