



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**A PRÁTICA DOS PROFESSORES BACHARÉIS DE UM CURSO DE
MEDICINA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO**

Belém – PA

2013

Maria de Jesus Batista dos Santos

**A PRÁTICA DOS PROFESSORES BACHARÉIS DE UM CURSO DE MEDICINA
NA PERSPECTIVA DA GESTÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Linha de Pesquisa Formação de Professores.

Orientadores: Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha e Co-orientação da Profa. Dra. Márcia Bitar Portella.

Belém-Pará

2013

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Curso de Mestrado em Educação - UEPA – Belém – Pará

S237p Santos, Maria de Jesus Batista dos

A Prática dos professores bacharéis de um curso de medicina na perspectiva da gestão/ Maria de Jesus Batista dos Santos; Orientador: Emmanuel Ribeiro Cunha - Belém, 2013.

190 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

1. Professores - Formação. 2. Educação superior 3. Educação. I. Cunha, Emmanuel Ribeiro. (Orient.) II. Título.

CDD 21^a ed.: 371.12

A Deus e a meus pais que estão no comando das minhas batalhas e não me deixam desistir diante dos obstáculos e das dificuldades.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir ter chegado até aqui nessa trajetória profissional em que foi dedicado muito amor pela profissão abraçada!

Aos meus pais, sempre com uma palavra de conforto e carinho na hora da dificuldade, em especial à minha mãe, que sempre acreditou que eu poderia ser uma excelente professora e que a Educação é o meio de mudança social, me fazendo perceber que isso é possível.

Aos meus irmãos que estão sempre ao meu lado, acreditando nas minhas vitórias. Ao Marcio que está distante de nós conquistando mais um título, Doutorado. Ao Sérgio Luis dos Santos (*In Memoriam*) nunca esquecido, por sempre acreditar na nossa felicidade. À Lê, minha mana, que mesmo distante está na minha torcida.

Aos meus amados Luis e Sabrina.

A todos os Docentes que integram a Grande Família.

Aos meus orientadores, Professor Dr. Emmanuel Cunha e Professora Dra. Marcia Bitar Portella pelo incentivo e acreditar que vamos conseguir sempre.

À professora Dra. Albêne Monteiro pelas contribuições e companhia no grupo de pesquisa AVENA.

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa pelas contribuições recebidas.

Aos gestores – coordenadores e pedagogos, do curso de Medicina. Sem vocês a pesquisa não seria exequível. Meu muito obrigada!

Às Professoras M.Sc. Marcia Valéria e Professora M.Sc. Vera Picanço, exímias Pedagogas da Universidade! Muito obrigada pelo aprendizado!

Às amigas: Lúcia Calliari, Marcia Andréa e Marcia Ferreira, sempre torcendo pelas conquistas!

Ao QUERIDO CAFÉ DIVÃ! Ah, sem vocês, Ana e Edinilza, tudo seria mais difícil! Sem palavras! E ao recém integrante Fábio, que contribuiu com uma palavra masculina às dúvidas femininas.

À minha amiga Cibele Campos, sempre lendo meus escritos, desde o projeto para ingresso. Meus eternos agradecimentos.

À turma do mestrado! Obrigada pela companhia de vocês.

À minha Universidade do Estado do Pará, que sustentou esse mestrado, e onde me realizo como profissional e acadêmica, desde 1997! Meu muitíssimo obrigada!

Aos meus colegas da FUNBOSQUE que compartilham e continuam na luta por formação e melhorias na Educação.

Aos meus gestores Napoleão Braun, Léony Negrão e Anderson Costa. Sempre compreenderam meu horário na Instituição e me incentivaram a concluir essa jornada.

A todos e a quem eu possa ter me esquecido de citar, mas contribuiu para esta realização. Obrigada.

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN, 2011, p. 12)

RESUMO

SANTOS, Maria de Jesus Batista dos. **A Prática dos Professores Bacharéis de um Curso de Medicina na Perspectiva da Gestão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

O estudo problematizou a prática dos professores bacharéis do curso de Medicina na perspectiva da gestão – Coordenadores e Pedagogos do Curso de Medicina da UEPA que vivenciam e vivenciaram ativamente a prática dos professores-bacharéis no período de 2000 a 2012. Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa que objetivou analisar como a gestão acadêmica avalia a prática dos professores-bacharéis do curso de Medicina; identificar as exigências de titulação e experiências pedagógicas para o ingresso e exercício da docência pelos professores-bacharéis; revelar as dificuldades detectadas pela gestão acadêmica na prática dos professores-bacharéis e identificar a formação continuada no curso e na Universidade para a prática dos professores-bacharéis. Utilizou a entrevista semiestruturada e análise documental como instrumentos de elaboração de dados e os princípios destacados por Bardin (2011) para a análise do conteúdo, a partir da qual emergiram as categorias centrais de análise: exigências pedagógicas para o ingresso, experiência pedagógica da prática e formação continuada. Os resultados apontam que a prática dos professores do curso e a formação dos mesmos necessitam ser discutidos além da Coordenação do Curso, assim como apontam a necessidade da construção de um Programa de formação continuada na Universidade. A prática dos professores foi caracterizada como um processo repleto de dúvidas, desafios e dificuldades, que deve ser analisado pela Instituição e envolvido com a comunidade acadêmica do curso. Ressalta, ainda, que as exigências da titulação e a experiência pedagógica não garantem uma prática docente sem obstáculos e desafios. Assim, a formação continuada deve ser uma preocupação da UEPA para com seus docentes.

Palavras-chave: Educação. Educação Superior. Formação de Professores. Professores Bacharéis. Curso de Medicina.

ABSTRACT

SANTOS, Maria de Jesus Batista dos. **The practice of Bachelor Professors of a Medical School in the management perspective**. Dissertation (Master of Education) – University of Pará – Belém, 2013.

The study problematized the practice of Bachelor Professors of a Medical School in the management perspective - Coordinators and Educators Course of Medicine UEPA experiencing and participated actively in the practice of teacher-graduates in the period 2000-2012. It is a descriptive qualitative approach aimed at analyzing how management evaluates the academic practice of teacher - graduates of the Medical School; identify the requirements of qualification and teaching experience for admission and practice of teaching by teachers, alumni, reveal the difficulties encountered by academic management in the practice of teacher-graduates and identify continuing education course at the University and for the practice of teacher-graduates. We used a semistructured interview and documentary analysis as tools for preparing data and principles highlighted by Bardin (2011) for the analysis of the contents, from which emerged the central categories of analysis: educational requirements for entry, practice and teaching experience continuing education. The results indicate that the practice of teachers and the training course of the same need to be discussed beyond the Course coordinator, as well as point out the necessity of building a program of continuing education at the University. The teachers' practice was characterized as a process full of doubts, difficulties and challenges that must be analyzed by the institution and the academic community involved with the course. Also emphasize that the requirements of the titration and pedagogical experience do not guarantee a teaching practice without obstacles and challenges. So continuing education should be a concern of UEPA to their teachers.

Keywords: Education. College Education. Teacher Training. Bachelor Professors. Medicine Course.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Formação inicial dos docentes do curso	28
Gráfico 2	Relação professor x titulação	29
Gráfico 3	Relação professor x carga horária	30

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Formação Inicial dos Docentes do Curso de Medicina	28
QUADRO 2 –	Currículo do Curso de Medicina	33
QUADRO 3 –	Áreas do Internato (Estágio)	34
QUADRO 4 –	Organização do Horário Escolar	34
QUADRO 5 –	Perfil dos Gestores / Sujeitos da Pesquisa	38
QUADRO 6 –	Prova de Títulos	49
QUADRO 7 –	Experiência Didático-pedagógica	52
QUADRO 8 –	Os Saberes dos Professores	56
QUADRO 9 –	Conceito do MEC	91
QUADRO 10 –	Avaliação do Curso de Medicina	92
QUADRO 11 –	Professores por Departamento nos Programas de Pós-Graduação	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Médica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAD	Coordenação Administrativa
CAOP	Coordenação de Apoio Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CCNT	Centro de Ciências Naturais e Tecnológica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CINAEM	Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	Conceito Preliminar de Curso
COMED	Colegiado de Medicina
CONCEN	Conselho de Centro
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN	Conselho Universitário
DAA	Departamento de Acesso e Avaliação

DDE	Direção de Desenvolvimento e Ensino
DESES	Departamento de Saúde Especializada
DESIN	Departamento de Saúde Integrada
DSCM	Departamento de Saúde Comunitária
DMCF	Departamento de Morfologia
DPAT	Departamento de Patologia
DCNCM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAED	Faculdade Estadual de Educação
FEP	Fundação Educacional do Estado do Pará
IEEP	Instituto de Educação do Estado do Pará
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
NUPEM	Núcleo de Pesquisa e Extensão de Medicina
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PBL	Problem Based Learning
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica
PIT	Plano Individual de Trabalho
PPI	Projeto Pedagógico Institucional

PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPPCM	Projeto Político-Pedagógico do Curso de Medicina
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PTI	Plano de Trabalho Institucional
SC	Sem Conceito
TCCM	Trabalhos de Conclusão do Curso de Medicina
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
O <i>Locus</i> da Pesquisa – O Curso de Medicina da Universidade do Estado do Pará – UEPA	23
O percurso metodológico	24
Elaboração dos dados: o trabalho de campo	26
1 EXIGÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA O INGRESSO NO CURSO DE MEDICINA	42
1.1 PROFESSORES BACHARÉIS NO ENSINO SUPERIOR	42
1.2 INGRESSO E TITULAÇÃO EXIGIDA	48
1.2.1 Experiência Pedagógica	51
1.3 TREINAMENTO PARA A DOCÊNCIA	62
2 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DA PRÁTICA	68
2.1 IDENTIDADE DOCENTE	68
2.1.1 Profissionalização da docência	71
2.1.2 Formação Docente	74
2.2 PROPOSTAS VIABILIZADAS	77
2.2.1 Ações da Coordenação	77
2.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO	80
2.3.1 Busca de Novas Metodologias	81
2.3.2 Avaliação Institucional	89
2.4 PRÁTICA DOCENTE	94
2.4.1 Profissionais Médicos na Docência	94
3 FORMAÇÃO CONTINUADA	102
3.1 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	103
3.1.1 Necessidade de Formação Continuada	103
3.2 AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA	106
3.2.1 Ações no Curso	106
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE	111
3.3.1 Ações de Formação Continuada e Mudança de Paradigma	111
3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA UEPA	115
3.4.1 Ações de Formação Continuada na Universidade	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Aprendemos com a própria vida, ensinava Paulo Freire. Nada melhor do que mostrar o que aprendemos com ela, por meio dela, para descobrir o sentido da educação que deve estar centrada na vida.

A vida manifesta-se por meio de quem somos, de nossa identidade, de nosso percurso, de nosso *curriculum vitae*: família, religião, amor, comunidade, amigos, escola, partido, sindicato, movimento, convívio com a natureza... Enfim, nossos vínculos mais profundos com todos os seres e com o universo. (GADOTTI, 2004, p. 10)

Iniciamos o texto com a reflexão do autor para explicitar a motivação do estudo, que partiu das experiências e vivências, ou seja, do *curriculum vitae*, em que acumulamos nossas paixões, desejos e anseios.

Partimos do período mais recente desse *curriculum*, da atuação profissional na Universidade do Estado do Pará – UEPA, como Assessora Pedagógica, possibilitando-nos vivenciar os anseios e necessidades de novos conhecimentos referentes à formação de professores, principalmente no que concerne à prática do profissional bacharel que atua como professor nos Cursos de Bacharelado da referida Instituição de Ensino Superior (IES).

As discussões no campo educacional iniciaram ainda no Ensino Médio Normal, em 1994, no Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), perpassando pelas graduações em Formação de Professores para 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, na UEPA, e pelo curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Pará (UFPA), nos anos de 1997 e 1998, respectivamente. Após conclusão dos cursos, realizamos as Especializações em Educação de Jovens e Adultos e em Letras, mas sempre atuando em ambos os segmentos da educação, como Professora e Técnica em Pedagogia.

Ao longo desse período, atuamos em várias discussões e debates em cargos, como o de coordenação pedagógica de instituições escolares; e, nesses momentos, sentíamos que o desafio era bem maior do que se podia imaginar, pois, quando se acredita na educação como meio de mudança social e transformação, é preciso sermos professores transformadores da realidade, assumir o compromisso do educar e ter a paixão pelo “ensinar”. Esse é o maior desafio.

Ao ingressar na UEPA no ano de 2008, no cargo de Técnica em Pedagogia, na função de Assessora Pedagógica, percebemos que o trabalho era novo e desafiador, pois a proposta era trabalhar com os docentes do Ensino Superior em um curso da área da saúde, no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS.

Ao longo da atuação no curso, verificamos que na sua composição a maioria dos docentes era de profissionais bacharéis.

A assessora pedagógica do curso realizava reuniões pedagógicas com os docentes, com o objetivo de discutir a implantação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do mesmo, que estava em seu segundo ano de execução e necessitando de muito estudo na área, para que os objetivos do Projeto fossem alcançados. Mas percebíamos que essas reuniões não eram suficientes para que alguns docentes “abraçassem” as propostas do referido Projeto, já que as ausências eram muitas e nos incomodava. Um Projeto Político Pedagógico, segundo Masetto (2012, p. 70),

é um projeto político porque estabelece e dá sentido ao compromisso social que a instituição de ensino superior assume com a formação de profissionais e de pesquisadores cidadãos que, na sociedade em que vivem, trabalhando como profissionais, pesquisadores ou cientistas, desenvolvem sua participação e seu compromisso com a transformação da qualidade de vida dessa sociedade.

Concordamos com a assertiva do autor, porque acreditamos que a transformação social acontece quando há compromisso com a educação em todas as esferas de ensino.

Ao iniciar as atividades como Assessora Pedagógica na Coordenação do Curso de Medicina, o desafio e a realidade eram diferentes da vivenciada no primeiro curso: a discussão era a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina – PPCM. Mas, as mesmas inquietações sentidas no curso anterior foram levadas para este, como por exemplo: Porque alguns professores não participavam das reuniões pedagógicas? Por que havia um índice grande de faltas dos professores às aulas? Por que os alunos questionavam tanto a prática de alguns docentes em sala de aula? Enfim, eram inúmeros os questionamentos sem respostas.

Assim, era preciso compreender a realidade do curso e a prática dos docentes que atuavam nos cursos da Universidade, mais precisamente no Curso onde estava lotada, no de Medicina.

Percebemos, então, que dentre os desafios que um curso superior possui, muitos cursos de bacharelado, como o curso de Medicina, são compostos, na sua maioria, de docentes bacharéis, como: médicos, farmacêuticos, biomédicos etc. No caso do Curso de Medicina, o maior número é de médicos.

Historicamente, segundo Pereira Neto (2001, p. 21):

O médico, em geral, ia ao hospital filantrópico quando queria. Atendia quantos pacientes desejasse. Era ou não remunerado. Para ele, pouco importava. A atividade era relevante porque lhe dava experiência profissional, prestígio junto à clientela abastada e, ao mesmo tempo, era exercida de maneira que sua autonomia técnica e econômica era garantida. No hospital filantrópico, como no consultório particular, o médico detinha, no final do século XIX, plena autonomia econômica: era ele quem determinava o valor e a duração de seu trabalho. Não havia, tampouco, taxas, nem tabelas para obedecer. Além disso, ele possuía plena autonomia técnica: não havia ninguém, nenhuma estrutura burocrática capaz de estabelecer o tempo para atender cada paciente. Não havia nada com poder suficiente para inibir sua liberdade. Valores próximos ao altruísmo e ao sacerdócio se mesclavam nesse ambiente. A obrigação de estar ali, para o médico, não era de ordem econômica; era, sobretudo, moral. Sua conduta, orientada ou não por um código de ética formalmente instituído pela categoria, aparenta estar sendo orientada pela moral.

O médico não possuía nenhum controle de órgãos de classe externo em relação a sua atuação, ou seja, atuava de forma aleatória, apenas por seu compromisso com seus pacientes, de forma espontânea e muitas vezes filantrópica.

Dessa forma, o médico sempre atuava de forma individual sem contar com a colaboração de outros profissionais de saúde, o que dificultava o trabalho coletivo. Mas, era preciso sistematizar não só seu trabalho, como também direcionar o ensino; e, no ano de 1915, no Brasil, foi criada a lei para regular a formação profissional.

Atualmente, o ensino em saúde e, mais especificamente, o ensino médico tem sido alvo de muitas críticas, principalmente quando se trata da formação médica. Para tanto, Costa (2007, p. 3) destaca que, “entre os fatores limitantes de mudanças no ensino médico, pode-se citar a insuficiência da abordagem dos problemas educativos próprios da educação médica. Os professores de Medicina tendem a encarar com ceticismo ou descaso os aspectos pedagógicos da docência universitária”.

Assim, é preciso compreender que a profissão médica também sofre seus dilemas e desafios como bem destaca Freidson (2009, p. 93):

Quais são as características formais da profissão médica? Uma profissão, no sentido mais elementar do termo, é um grupo de pessoas que desempenham um conjunto de atividades de onde tiram a maior parte de sua subsistência – estas atividades denominam-se “trabalho” e “vocação” e não “lazer” ou “passatempo”. Elas são exercidas em troca de uma remuneração e não para atender a uma satisfação particular. As profissões são consideradas úteis ou produtivas; por isso as pessoas que a desempenham são remuneradas por outras pessoas. Quando um certo número de pessoas desempenha a mesma atividade empregando métodos

comuns, que são transmitidos aos futuros profissionais e que se tornam convenções, podemos dizer que estes trabalhadores estão organizados em um grupo organizacional, ou em uma ocupação. De uma maneira muito geral, uma profissão é uma ocupação.

O autor também faz um destaque à vocação médica, e na docência, em que muitos desafios são postos no dia a dia nos locais de trabalho, nas lutas, perpassando pelos desafios da formação, tanto médica, quanto docente.

Essa é uma discussão abordada por Gaeta (2012), quando afirma que o processo identitário está intimamente relacionado ao moral do profissional, sendo ele docente ou médico. Assim, a experiência no Ensino Superior estava intimamente relacionada à atuação com ambos os profissionais.

Ao ingressarmos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UEPA, na Linha de Pesquisa em Formação de Professores, tivemos a perspectiva de iniciar um estudo voltado aos anseios da prática dos professores bacharéis que atuam no Curso de Medicina.

Ao iniciarmos o curso de Mestrado no PPGED-UEPA e considerando a trajetória profissional, imbricadamente, ao curso de Medicina da mesma Instituição, considerando os debates que discutem a prática dos professores bacharéis que atuam no ensino superior e a trajetória deles no meio acadêmico com o olhar dos gestores, problematizamos: **Como os gestores avaliam a prática dos professores bacharéis que atuam no Curso de Medicina da Universidade do Estado do Pará?**

Para dar conta da pergunta em evidência traçamos os seguintes objetivos:

- a) Analisar a avaliação da gestão acadêmica sobre as práticas de professores-bacharéis de um Curso de Medicina;
- b) Identificar as exigências de titulação e experiências pedagógicas para o exercício da docência pelos professores-bacharéis do curso de Medicina.
- c) Revelar as dificuldades detectadas pela gestão acadêmica na prática desses profissionais;
- d) Identificar e analisar a política de formação continuada visando ao aprimoramento da prática desses docentes.

A importância atribuída à realização do estudo perpassa pela possibilidade de contribuir para a compreensão crítica das discussões acerca da formação dos professores bacharéis que atuam no ensino superior.

Nessa perspectiva, a educação superior tem sido foco de muitos debates, principalmente os que envolvem a formação dos professores que aponta para novos redimensionamentos. Assim, é preciso estudar e analisar a prática docente que está posta e que não deve ser encarada como inerte, pois sabemos que ela se movimenta conforme os paradigmas emergentes, como os que são discutidos por Santos (2001, p. 53-54):

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado.

É nessa perspectiva de ultrapassar a limitação técnica e estar preocupado muito mais com o saber viver que a educação superior discute novos olhares no que concerne à formação dos professores. Nessa linha de debate, destacamos as discussões de Pimenta; Almeida (2011, p. 19):

Como decorrência da importância do ensino nos cursos de graduação e o frequente despreparo dos docentes para essa atividade, a formação de professores para o ensino superior vem ganhando relevância no cenário mundial. Pesquisas e experiências institucionais têm sido objeto de análise em congressos científicos.

Para esse debate que está ganhando cada vez mais espaço no meio acadêmico, nos pautaremos das discussões dos autores em relação às práticas dos professores-bacharéis do Curso de Medicina da UEPA, considerando Libâneo (2010), Masetto (1998), (2012), Masetto (org.) (2012), Cunha (2005), Garcia (1999), Franco (2012), Pimenta (2011) e (2012), Nóvoa (1992), (1999), Anastasiou (2008), Almeida (2012), Dias, Ramalho, Veiga e Fernandes (org.) (2009), Veiga (org.) (2012), Leite (2004) e Costa (2007).

Além das referências citadas, realizamos um levantamento sobre a atuação de professores-bacharéis no ensino superior, no site <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES) e encontramos 61 trabalhos de pesquisa, entre teses e dissertações. Analisamos 44 dissertações e 17 teses com os temas: Professores Bacharéis no Ensino Superior, Saberes Docentes no Ensino Superior e Formação Continuada no Ensino Superior, referente às publicações do período de 2000 a 2010.

As pesquisas apontam para preocupações recorrentes dos bacharéis que se tornaram docentes e como esse profissional aprendeu a ser professor. Conforme o resultado de um dos trabalhos analisados,

Côncios ou não, os professores do ensino superior perpetuamos práticas medievais, por experimentação, sem as certezas de suas eficiências. O caminho para nós, professores universitários destituídos de formação pedagógica, é abraçarmos a dimensão hermenêutica da pedagogia; é desenvolvermos uma racionalidade pedagógica, uma competência comunicativa e emancipadora através de uma reflexão crítica de nossa práxis. (ANDRADE, 2006, p.1)

Percebemos que as preocupações com a problemática são de dimensões incomensuráveis, de forma a seguir com muitas conclusões e indicação de possíveis “soluções”.

Verificamos também que as pesquisas apontam o problema e ratificam suas hipóteses em relação à falta e à necessidade de formação pedagógica do bacharel que se torna professor no ensino superior. Os resultados apontam que esse docente constrói sua prática no dia a dia, observando seus ex-professores e “se virando” sozinho dentro da instituição que atua. E que a prática docente é um espaço de formação e produção de saberes específicos, conhecimentos tácitos, pessoais e não sistematizados, que, relacionados com outros tipos de conhecimento, passam a integrar sua identidade de professor.

As pesquisas revelaram também que esses profissionais se tornaram professores sem receber nenhuma formação pedagógica para atuar em sala de aula e enfatizam a necessidade de mais estudos na área pedagógica para os docentes das instituições de ensino superior. Ou seja, não basta saber o conteúdo específico da sua área, é preciso ter domínio de conhecimentos pedagógicos, conhecimentos que não são adquiridos nos cursos de pós-graduação, como foi constatado nos estudos.

Nos trabalhos analisados, percebemos que alguns se encontram fora da área da educação, estando presente em maior número na área da saúde, das ciências contábeis e semiótica, por exemplo, o que demonstra uma grande preocupação dos

pesquisadores com a temática referente à prática dos professores bacharéis que atuam nos diversos cursos das IES brasileiras.

Concordando com a discussão, Veiga (2008, p. 14) destaca que:

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

A autora destaca a importância da formação para o docente no exercício profissional, a fim de que prime acima de tudo pela qualidade do ensino.

A relevância no campo institucional da pesquisa perpassa pela ampliação das discussões sobre a atuação dos docentes do Curso de Medicina, mas a preocupação também perpassa pelos cursos em que a maioria dos professores é constituída de profissionais oriundos de cursos de bacharelado, como os da área da tecnologia e da saúde.

O estudo aponta para uma reflexão interna, para que a Universidade discuta mais a sua realidade educacional, política e social e possa cada dia mais ser atuante na formação de novos profissionais.

O Lócus da Pesquisa – O Curso de Medicina da Universidade do Estado do Pará – UEPA

O Curso de Medicina da UEPA é autorizado pelo Decreto nº 68.145, de 29/07/71, tendo seu Ato de Reconhecimento pela Portaria Ministerial nº 1.149, de 04/07/91 e sua última Renovação de Reconhecimento pela Resolução – CEE nº 518/11 de 15/12/11. Está vinculado ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS, juntamente com os cursos de Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Licenciatura em Educação Física e Graduação em Enfermagem.

A Universidade do Estado do Pará – UEPA foi criada pela Lei Estadual nº 5.747, de 18 de maio de 1993, com sede em Belém - Pa. Segundo seu Estatuto e Regimento Geral, UEPA (2008), a IES nasce com a missão de:

- promover e participar da modernização e desenvolvimento do Pará, em busca de mudanças na base produtiva e de verticalização do seu processamento;
- dinamizar a formação de agentes para todos os níveis de demanda desse novo ciclo de desenvolvimento, dotados de conhecimento, profissionalismo e solidariedade;
- constituir-se numa Universidade pública, gratuita e de qualidade, adequada ao processo regional, como centro de identidade estadual em pesquisa, ensino e extensão;

- promover suas ações, tanto na capital como no interior, implantando cursos e implementando os já existentes. (p. 9)

Com essa missão é que os cursos fundamentam sua filosofia na formação de novos profissionais, pautados no conhecimento profissional e solidário, para atuar numa região em que há uma carência muito grande de IES.

O percurso metodológico

Sabemos que a escolha de um tema de investigação é sempre inquietante.

Segundo Bogdan e Biklen (2010, p. 85), “frequentemente, a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho. Certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objetos aliantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigador”.

Laville e Dionne (1999, p. 88) destacam que:

Um problema de pesquisa não é, portanto, um problema que pode se “resolver” pela intuição, pela tradição, pelo senso comum ou até pela simples especulação. Um problema de pesquisa supõe que informações suplementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou eventualmente contribuir para a resolução.

Compreendemos que o processo de elaboração de um problema de pesquisa perpassa pela compreensão e re-elaboração do conhecimento, ou mesmo contribuição do pesquisador, que não tem a intenção de “resolvê-lo”, mas compreendê-lo e contribuir com as discussões e ampliação dos debates de um determinado tema de pesquisa. Assim, definir um objeto de pesquisa exige muita cautela por parte do pesquisador.

Percorremos um longo percurso até alcançarmos o objeto da pesquisa. Após ingresso no PPGED – UEPA, já tínhamos em mente um objeto de pesquisa, que ao longo do curso foi sendo ampliado e discutido com o orientador e os professores das diversas disciplinas. Mas, foi na apresentação à banca de qualificação que recebemos as maiores contribuições quanto à construção do nosso objeto de pesquisa.

A partir desse momento, analisamos minuciosamente o objeto de investigação, o processo de constituição dos dados e juntamente com os orientadores, percebemos que poderíamos seguir por outro caminho, porque tínhamos a priori o problema de: **“Como os professores bacharéis concebem**

seus saberes pedagógicos para atuarem no Curso de Medicina da Universidade do Estado do Pará?”

Para respondermos a esse primeiro questionamento, realizamos um levantamento com os ex-coordenadores e ex-assessores do curso para conhecermos as disciplinas e professores que mais apresentavam questionamentos dos alunos no momento da realização das aulas e a prática dos docentes das referidas disciplinas.

Assim, teríamos como nossos informantes os ex-coordenadores, os pedagogos, os professores e os alunos.

Ao analisarmos o levantamento, percebemos que muitos caminhos poderíamos seguir, porque obtivemos um quantitativo de 63 docentes, 30 alunos, 08 coordenadores e 03 assessores pedagógicos, totalizando 104 informantes.

A partir das sugestões da banca e das conversas com os orientadores, era pertinente mudarmos o objeto de estudo para o foco na avaliação dos coordenadores em relação à prática dos professores bacharéis que atuam no Curso de Medicina, considerando o pensar, a avaliação e a atuação dos mesmos.

Esta mudança se deu principalmente em virtude do tempo acadêmico, tanto para a realização da coleta de dados, como para a conclusão das atividades no PPGED, ou seja, o tempo era insuficiente para a realização da pesquisa, considerando a primeira versão do objeto apresentado à banca de qualificação.

Assim, a decisão pela escolha dos sujeitos, coordenadores e pedagogos, foi considerada pelo fato de que estes estão e estiveram diretamente envolvidos com a problemática: **Como os gestores avaliam a prática dos professores bacharéis que atuam no Curso de Medicina da Universidade do Estado do Pará?**

Após decisão dos rumos para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela pesquisa de abordagem quanti-qualitativa descritiva, porque acreditamos que o conhecimento não se produz de forma isolada, é preciso que o investigador perceba as relações existentes no ambiente em que o objeto está inserido e onde as relações se constituem.

Segundo Bogdan e Biklen (2010, p. 48), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o investigador é o instrumento principal. O contato direto com o ambiente em que se manifesta o fenômeno relacionado ao objeto de estudo também é considerado muito importante para os

investigadores e há uma preocupação muito grande com o contexto social onde a pesquisa está inserida, e:

entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

Na pesquisa qualitativa, o *lócus* original dos participantes deve ser preservado, tentando conservar o contexto dos fatos ocorridos no ambiente para que os dados sejam considerados qualitativos.

Para a coleta dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada individual com os informantes, que Laville e Dione (199, p. 188) consideram como uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

Assim, a entrevista semiestruturada possibilitou um diálogo aberto, amplo e próximo ao informante na produção de dados, o qual será o foco no próximo bloco.

Elaboração dos dados: o trabalho de campo

O processo de elaboração dos dados do estudo contou primeiramente com o levantamento de informações sobre os sujeitos atingidos pela investigação, através da aplicação de um questionário aos professores que atuaram na função de coordenadores e aos pedagogos que desempenharam a função de assessores pedagógicos no curso nos últimos 12 anos.

Para isso foi necessário o recorte temporal de 2000 a 2012, sendo a maioria dos informantes ainda atuantes no curso, com exceção de dois pedagogos (um não está mais na Universidade e o outro atua em outro setor, mas contribui constantemente com o curso).

Foi assim, então, que, juntamente com a co-orientadora e o orientador, decidimos ouvir somente os gestores, visto não termos mais muito tempo e, ao realizarmos o diagnóstico do curso, entendemos que a pesquisa poderia ser realizada com aquele quantitativo em outro momento acadêmico, pois, ouvindo o

coordenador do curso, no momento do levantamento preliminar, percebemos que a fala dos demais traria informações riquíssimas para a pesquisa, já que permaneciam na coordenação de 2 a 4 anos e conheciam mais do que ninguém a realidade dos alunos e principalmente dos professores.

De posse dos contatos dos informantes, e como já havíamos enviado o questionário para seis gestores, sendo quatro coordenadores e dois pedagogos, possuíamos os dados que foram apresentados à banca de qualificação e poderíamos continuar com a elaboração dos dados, agora com a entrevista.

Ressaltamos que no momento da realização da pesquisa houve eleições para o cargo de coordenador do curso, em 2012, o que acrescentou em mais 1 informante, o atual coordenador, totalizando o número de cinco coordenadores e três pedagogos.

Um dos pedagogos que atuaram no Curso de Medicina possui em média 20 anos de atuação no referido curso e a atual pedagoga possui 9 meses de trabalho no mesmo, no período de realização da pesquisa.

O questionário foi uma fonte exploratória inicial, aplicado aos gestores antes da qualificação, com exceção da coordenadora. O instrumento nos trouxe os seguintes dados referentes aos informantes: possuem idade entre 30 e 60 anos, dois são do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Ao iniciar o diagnóstico com o gestor que ocupava o cargo no início da pesquisa, ele nos informou como o curso funcionava, quantidade de alunos e professores e explicou como é o trabalho da coordenação juntamente com a assessoria pedagógica e como poderíamos melhor trabalhar com os informantes da pesquisa.

Ao aplicarmos os questionários (Apêndices A, B e C), levantamos dados quanti-qualitativos e outras informações para direcionar a pesquisa, como o número atual de docentes que é de 214 e, em média, 600 alunos, de 1ª a 6ª série.

O curso é composto na sua maioria de professores bacharéis, conforme o quadro a seguir:

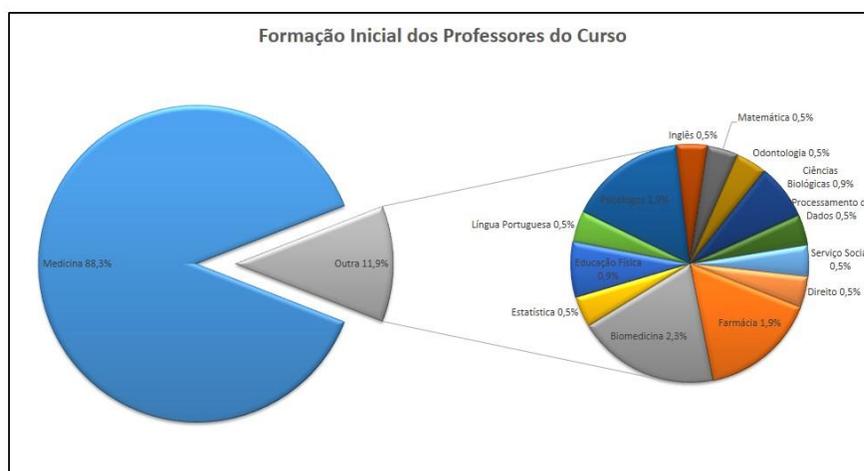
Quadro 1 – Formação inicial dos docentes do Curso de Medicina da UEPA.

Nº	FORMAÇÃO INICIAL	QUANTIDADE
01	Medicina	189
02	Farmácia	04
03	Biomedicina	05
04	Estatística	01
05	Ed. Física	02
06	Língua Portuguesa	01
07	Psicologia	04
08	Inglês	01
09	Matemática	01
10	Odontologia	01
11	Ciências Biológicas	02
12	Processamento de Dados	01
13	Serviço Social	01
14	Direito	01
TOTAL		214

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

O gráfico seguinte faz um comparativo melhor da formação inicial dos professores que atuam no curso, que demonstra um número significativo de médicos em relação às demais formações.

Gráfico 1 – Formação inicial dos professores



Fonte: Pesquisa de campo (2012)

O levantamento também aborda as exigências legais para o ingresso na carreira docente da Universidade. Em relação à titulação, é exigido para o cargo de

professor efetivo, mestrado, e para o contratado, apenas especialização, o que é especificado em edital no momento de sua publicação.

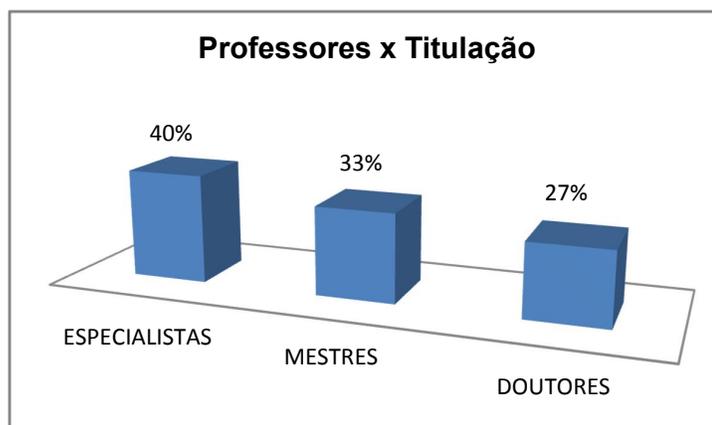
O regime de trabalho na Instituição é de 40h, 20h e TIDE.¹

Os professores também exercem cargos como:

- Coordenador de Estágio;
- Coordenador de laboratório;
- Coordenador de disciplina;
- Chefe de departamento;
- Coordenador de curso;
- Outras atividades, como: Coordenador de Internato e cargos de gestão.

O curso possui 86 professores especialistas, 70 mestres e 58 doutores. Conforme demonstra o gráfico seguinte:

Gráfico 2 – Relação professor x titulação



Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Observamos que se somarmos as titulações *stricto sensu* teremos 60% de docentes com as referidas titulações, o que consideramos bom para um curso de graduação, mas o percentual de 40% só de especialistas, pode ser considerado indicador de que esse percentual deve melhorar.

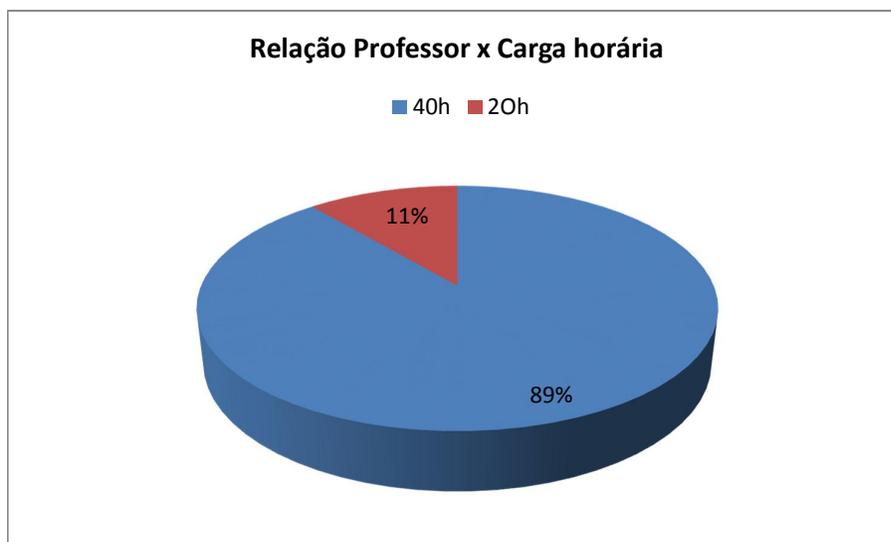
Quanto à lotação dos docentes em sala de aula, os mesmos são lotados conforme norma institucional. O docente que possui 40h e 20h é lotado com carga

¹ Até o momento do levantamento de dados, o seu quantitativo ainda não constava na planilha da coordenação.

horária máxima de 25h e 18h/aula, respectivamente. No restante da carga horária, o docente continua disponível para a Instituição, para a pesquisa e extensão.

O gráfico a seguir faz um comparativo do percentual dos professores com suas respectivas cargas horárias, podendo-se observar que o maior número é de docentes com maior tempo na IES.

Gráfico 3 – Relação professor x carga horária



Fonte: Pesquisa de campo (2012)

O gráfico demonstra que 89% dos docentes possuem a carga horária máxima e apenas 11% a mínima, sendo 190 professores com 40h e outros 24 exercendo a docência com 20h.

Quanto à atuação dos profissionais em outras áreas, os dados revelam que os docentes médicos exercem outras funções em consultórios, clínicas, hospitais, centros de saúde e clínicas particulares. A faixa etária, em média, dos docentes está entre 31 e 50 anos de idade.

Após a aplicação do questionário para levantamento de dados, recorremos à Coordenação para buscar documentos, como o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina. Realizamos também o estudo documental, em que nos apropriamos de documentos que respaldam legalmente o curso e o sustentam teoricamente.

Para isso, foram utilizados documentos oficiais da Instituição e do curso, como o Projeto Pedagógico do Curso, Regimentos, Relatório de Gestão da Coordenação, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico

Institucional – PPI, Editais de concursos, Planejamentos, entre outros, que serão citados ao longo do texto conforme necessário.

Ao que concerne à análise documental, Chaumier (1989, apud BARDIN, 2011, p. 51) preconiza que pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência.”

Na consulta ao seu PPP (1999), percebemos que o Curso é constituído dos seguintes órgãos: Colegiado de Curso, Coordenação de Curso, Coordenação de Estágios e Departamentos, desenvolvendo suas atividades no Campus II, localizado na Travessa Perebebuí, 2623 – CEP 66.087-670, Belém – Pará. Também está presente nos Municípios de Santarém e Marabá, onde foi criado nos anos de 2006 e 2013, respectivamente; e possuem Projetos Pedagógicos diferenciados do que está posto na capital.

O curso de Medicina objetiva formar profissionais capazes de desenvolver ações de promoção, prevenção e reabilitação da saúde individual e coletiva. Realiza sua prática de forma integrada e contínua com o sistema de saúde, conforme demonstra sua proposta pedagógica destacada no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Medicina – PPPCM.

O curso segue a diretriz do seu PPP, que foi elaborado no ano de 1999 e ainda não foi reformulado, mesmo após as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Medicina, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE / Câmara de Educação Superior – CES Nº 4, de 7 de novembro de 2001.

Na proposta pedagógica do curso observamos os seus aspectos fundamentais, como:

- Princípios norteadores;
- Perfil do profissional;
- Objetivos do Curso;
- Formação do médico geral;
- Caracterização da estrutura curricular;
- Estágio: a prática como base à reflexão teórica;
- Metodologia Científica e Trabalho de Conclusão do Curso de Medicina;
- Avaliação do rendimento escolar;

- Conteúdos programáticos;
- Departamentalização/Núcleos.

No perfil do profissional, o PPP do curso destaca que “A Medicina é um campo do conhecimento que objetiva desenvolver ações de promoção, prevenção, proteção e reabilitação da saúde, tanto no nível individual, quanto coletivo, realizando sua prática de forma integrada e contínua com o sistema de saúde”. (UEPA, 1999, p. 17). Ou seja, aponta os aspectos biopsíquico do indivíduo que não pode ser considerado um ser isolado, compreendendo o contexto político e social da sociedade em que vive.

Os objetivos do curso são claros, conforme definição institucional (UEPA, p. 1999):

1. formar profissionais na área médica, enfatizando a formação geral e humanística, dentro de uma visão ampla de saúde nacional e regional;
2. proporcionar a estes profissionais meios para o desenvolvimento de habilidades básicas para pesquisa;
3. propiciar aquisição de competência técnica, política e capacidade de autodesenvolvimento balizado pelo compromisso com a melhoria da saúde da população.

Quanto à formação do médico geral, o PPP (UEPA, 1999, p. 18-19) estabelece diversas características, como: possuir habilidades e competências no aspecto geral da saúde humana, principalmente ao que concerne às urgências e emergências:

1. ter competência técnica na realização da história clínica, exame físico do paciente e na interpretação dos exames complementares;
2. ter desenvoltura no levantamento de problemas do paciente, nos aspectos individuais e coletivos, hierarquizando-os e priorizando-os;
3. ser capaz de desenvolver raciocínio clínico crítico de forma global, abordando o problema do paciente à luz da ciência, num contexto histórico, familiar, social e ocupacional;
4. ter competência no trato das urgências e emergências;
5. ser hábil para realizar estudo inicial e continuado;
6. ter conhecimentos éticos e humanísticos capazes de contribuir para uma postura médica adequada;
7. ter conhecimentos básicos em diferentes especialidades médicas e nos diversos níveis de complexidade de atuação na saúde;
8. buscar contínua e permanente atualização e reciclagem.

A estrutura curricular demonstra preocupação com a formação do médico generalista, com disciplinas de conhecimentos gerais e específicos.

Para isso, foi levado em consideração o horário para que o estudante cumpra a carga horária da série em apenas um turno, sendo que do 1º ao 3º ano, uma vez por semana, ele se desloca até os locais do Programa Saúde da Família para realizar atividades das Disciplinas Estágio I, II e III, ficando os demais dias livres para que o aluno desenvolva outras atividades como as Disciplinas eletivas, Inglês, Hemoterapia e Informática Médica, ou frequentar a biblioteca, desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão e participar do programa de Monitoria.

O currículo pleno do curso está organizado conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Currículo do Curso de Medicina

Currículo	Carga horária / períodos
Carga Horária do Curso	8.800h
Internato (Estágio)	02 anos
Carga Horária Internato	3.530h
Turmas	04
Nº de alunos por turma	25
Duração Mínima	6 anos
Duração Máxima	9 anos
Regime	Seriado anual por módulos.
Regime seriado anual por módulos	1ª a 4ª série
Número de módulos	04
Duração de cada módulo	10 semanas
Dias letivos	50 dias letivos por módulo
Estágio	5ª e 6ª séries

Fonte: Projeto Político Pedagógico 1999.

O quadro a seguir destaca as áreas de concentração do estágio curricular – Internato, assim denominado. Possui um total de dois anos com carga horária de 3.530 horas e é organizado em seis grandes áreas.

Quadro 3 – Áreas do Internato (Estágio)

Área de conhecimento	Área correspondente
Saúde do Adulto	Clínica Médica
Saúde do Adulto	Clínica Cirúrgica
Saúde da Mulher	Ginecologia e Obstetrícia
Saúde da Criança	Pediatria
Saúde Coletiva	_____
Urgência e Emergência	_____

Fonte: Projeto Político Pedagógico 1999.

O Calendário escolar é de 200 dias letivos anuais, em 4 módulos de 50 dias cada. E o horário se organiza da seguinte forma:

Quadro 4 – Organização do horário escolar

Série	Horário
1ª série	Manhã
2ª série	Tarde
3ª série	Manhã
4ª série	Manhã/Tarde
5ª e 6ª séries	Internato (Integral)

Fonte: Projeto Político Pedagógico 1999.

O sistema de dependência acontece de forma que o aluno tenha direito a 02 (duas) disciplinas em dependência da série anterior. A matrícula e renovação são anuais.

Segundo o PPP do curso, o “Plano de Ensino de cada disciplina com a respectiva ementa, objetivo, conteúdo programático e bibliografia básica, será atualizado anualmente pelo(s) docente(s) e aprovado no Departamento e no Colegiado de Curso. Será entregue aos discentes no início de cada série”. (UEPA, 1999, p. 25)

No PPP do curso constam como documentos legais que serão observados no desenvolvimento do currículo do curso (UEPA, 1999, p. 27):

- Legislação de ensino superior;
- Estatuto e Regimento Geral da UEPA;

- Resoluções do CONSUN/CONCEN e COMED;
- Resoluções do MEC.

O Estágio Curricular que acontece nas duas últimas séries do curso, está programado da seguinte forma, (UEPA, 1999, p. 28-29):

O aluno deverá estagiar em ambulatórios, hospitais e serviços de urgência e emergência, com a supervisão de professores, com uma carga horária de 3.530 horas, nas seguintes áreas: Saúde da Criança, Saúde da Mulher, Saúde do Adulto (Clínica Médica), Saúde do Adulto (Clínica Cirúrgica), Saúde Coletiva e Urgência e Emergência, com o objetivo de atender pacientes de patologias regionais e mais comuns, sempre dentro de um enfoque social e humanístico. Os alunos deverão participar de escalas de plantão nas unidades.

O Estágio possui regulamentação própria aprovada no Colegiado do Curso de Medicina – COMED. A área de Saúde Coletiva contempla 220h para Medicina Comunitária (desenvolvida na capital) e 320h para a Área de Saúde Coletiva para o Estágio Rural, que acontece em regime de convênio nos municípios do Estado do Pará, e cada aluno recebe uma bolsa conforme estabelecido em documento.

O Curso possui em sua estrutura curricular as disciplinas Metodologia Científica e Bioestatística para orientar os alunos na elaboração dos Trabalhos de Conclusão do Curso de Medicina (TCCM). Para isso conta com o apoio do Núcleo de Pesquisa e Extensão de Medicina (NUPEM), que tem como objetivo orientar o processo de organização das defesas dos TCCM.

Quanto à Avaliação do rendimento escolar, obedece ao previsto no regimento geral da UEPA, conforme destaca o PPP (UEPA, 1999, p. 31-32):

Capítulo IV, subseção V – Da Avaliação da Aprendizagem – define que a avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação abrange os aspectos de frequência e aproveitamento escolar, por disciplina. E o "aproveitamento escolar é avaliado pelo acompanhamento contínuo dos resultados obtidos pelo aluno nas formas diversas de atividades curriculares, a que pode ser submetido, tais como: seminários, trabalhos de pesquisa, exames orais ou escritos, pesquisa bibliográfica, estudo de caso, provas práticas, trabalho individual e outras, previstas nos respectivos planos de ensino". Para efeito de registro e controle acadêmico serão atribuídas notas parciais de conhecimento ao longo do período letivo e a nota de exame final. Portanto, o professor pode enriquecer o processo avaliatório, criando várias formas de avaliações que levem em consideração o raciocínio do aluno e sua capacidade de produzir novos conhecimentos.

O Projeto Pedagógico destaca a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem para a prática do professor em sala de aula, ou seja, é importante que haja um olhar atento no momento da avaliação, que deve ser pensada e encarada como um momento de reflexão, tanto para o professor quanto para o aluno, estando bem planejada e discutida com o grupo.

Então, o PPP destaca o seguinte sobre a avaliação da aprendizagem:

Nesta perspectiva de encarar a avaliação como processo, o professor deve estabelecer em seu plano de ensino, os objetivos, tanto no que se referem às atitudes, habilidades, como ao conhecimento. Discutir com o aluno deixando claro o que se espera dele, se ele sabe o que vai realizar e o porquê em atitude de esforço favorecerá o alcance dos objetivos. (UEPA, 1999, p. 32).

O professor é o principal mediador na realização do processo avaliativo da aprendizagem no Curso de Medicina. Sendo, portanto, fundamental o relacionamento professor x aluno, para que ambos possam chegar ao equilíbrio de posturas éticas no momento do processo ensino-aprendizagem.

O conteúdo programático das disciplinas, segundo o PPP do Curso, deve ser atualizado anualmente, com a elaboração dos planos de ensino, considerando o perfil profissional objetivado em seu PPP e devem ser distribuídos aos alunos do curso no início de cada ano letivo.

Os professores são lotados em Departamentos como: Saúde Especializada – DESES, Departamento de Saúde Integrada – DESIN, Departamento de Saúde Comunitária – DSCM, Departamento de Morfologia – DMCF, Departamento de Patologia – DPAT.

Quanto à Avaliação do Curso, o PPP destaca que

tem-se, portanto, como meta no desenvolvimento avaliar a proposta ano a ano, no processo, de forma contínua e permanente, procurando abranger todos os responsáveis pela sua execução.

Pretende-se que o grupo reflita sua própria ação, apresentando propostas de mudanças, identificando acertos e dificuldades na busca constante da melhoria da proposta.

Há de se considerar na avaliação da proposta a infraestrutura física e material, o serviço de apoio e o gerenciamento do curso, além do efetivo compromisso de todos os envolvidos no cotidiano da vida acadêmica. (UEPA, 1999, p. 34).

A avaliação estabelecida pelo seu PPP visa avaliar o curso anualmente, até por considerar que o conhecimento é dinâmico e mutável no momento da prática docente.

Assim, as necessidades precisam ser ajustadas, mas é preciso que esteja previsto no PPP ou futuramente ser incluídas no referido documento, para nova proposta de reformulação pedagógica levando em consideração todos os aspectos que norteiam o curso, como infraestrutura física e pedagógica.

Dessa forma, ao final dos seis anos, ou no limite dos nove anos, o aluno ao concluir o curso deverá possuir habilidades e competências para atuar em hospitais, consultórios, centros de saúde, unidades de saúde da família, órgãos públicos e privados e universidades, ou seja, terá uma formação totalmente voltada para a formação do profissional médico.

O diagnóstico preliminar do curso, realizado por meio do questionário, foi fundamental para a pesquisa obter informações consistentes, pois dessa forma conhecemos melhor o curso e o perfil de seus gestores. O fato de ter atuado três anos no mesmo, proporcionou o acesso ao espaço da coordenação e chegar até os ex-gestores, que atualmente estão atuando em sala de aula, e alguns pedagogos mudaram de setor ou já saíram da Universidade.

Com o objetivo traçado de avaliar a atuação dos docentes a partir do olhar dos gestores era importante fazer um recorte, pois os coordenadores são eleitos por um período de dois anos, sendo reconduzidos a mais dois, e os pedagogos não possuem período de atuação, pois são designados pela Coordenação Administrativa (CAD) de cada centro para o curso onde serão lotados.

Assim, já de posse dos dados dos sujeitos da pesquisa pudemos sintetizar o perfil dos mesmos realizando a devida codificação por questões éticas que foram assim identificadas² no quadro a seguir:

² Serão considerados no texto G (gestores), os coordenadores e (P) Pedagogos – assessores pedagógicos. A numeração obedecerá à ordem cronológica de atuação de cada um no curso.

Quadro 5 – Perfil dos gestores / sujeitos da pesquisa

G E S T O R E S	Sujeito	Gênero	Titulação	Atuação profissional
	G1	Feminino	Mestrado	Professora do curso
	G2	Feminino	Mestrado	Professora do curso e cargo na gestão superior
	G3	Masculino	Especialista	Professor do curso
	G4	Masculino	Especialista	Professor do curso
	G5	Feminino	Doutorado	Professora e coordenadora do curso
	P1	Feminino	Mestrado em Políticas Públicas	Assessora Pedagógica e cargo na gestão superior
	P2	Feminino	Mestrado em Políticas Públicas	Ex-Assessora Pedagógica no curso
	P3	Feminino	Graduação em Pedagogia	Assessora Pedagógica no curso

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

A partir daí, com os contatos dos gestores, percebemos que poderíamos continuar com a busca dos dados, agora com as entrevistas, de forma mais aberta, em forma de conversa mais “solta” com os gestores, para que pudéssemos elucidar o problema de pesquisa e alcançar os objetivos do trabalho.

Com a certeza de que os gestores poderiam contribuir com a pesquisa, antes de realizá-la, solicitamos que assinassem o Termo de Livre Consentimento (apêndice D) para que as suas informações pudessem ser utilizadas, e estabelecer o compromisso ético com a pesquisa e resguardar a integridade profissional de cada participante.

A cada entrevista as perguntas se ampliavam, os gestores se sentiam mais à vontade para expor seus pensamentos, suas reflexões e sugestões acerca de sua experiência na gestão do curso. Destacaram o prazer de atuarem como gestores, assim como os dissabores de estarem em um curso grande, com muitos docentes, alunos e muitos desafios.

O tratamento dos dados em relação à fala dos gestores sobre a prática dos docentes nos possibilitou analisar a constituição dos saberes dos professores do

curso de Medicina, partindo dos princípios da análise de conteúdo segundo Bardin (2011, p. 37), que a destaca como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações.
Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Assim foi analisada a prática pedagógica dos docentes do curso de Medicina da UEPA, na análise dos gestores, revelando como os professores constroem os saberes necessários ao exercício da prática docente na educação superior.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com os gestores do curso (Apêndice E). Laville e Dione (199, p. 188) consideram como uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.” Para este momento, elaboramos um roteiro predefinido juntamente com o orientador, contendo 10 questões abertas, que foram testadas com colegas de trabalho da Universidade.

As entrevistas foram todas agendadas com data, local e horário pré-estabelecidos pelos informantes para que os mesmos pudessem estar à vontade no momento de realizá-las. Mas, apesar de agendadas, algumas aconteceram de forma improvisada devido ao pouco tempo que esses gestores, no caso os coordenadores, dispõem entre a docência, cargos de gestão e atuação como técnicos em clínicas e hospitais particulares ou outros locais.

No entanto, a maioria foi realizada no local de trabalho, sendo duas entrevistas aplicadas na residência dos informantes, o que podemos considerar como muito boas para a pesquisa, pois foi um local em que os mesmos se sentiram mais à vontade, sem outras pessoas próximas ou telefonemas para interrupções.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Em seguida, os dados foram organizados em subcategorias e preparados para a análise e elaboração dos resultados da pesquisa. Segundo Bardin (2011, p. 147),

a 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. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob o título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico

(categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Desse modo, as categorias foram agrupadas para, em seguida, realizarmos as inferências e interpretações no texto das entrevistas seguindo os objetivos traçados para a pesquisa. As categorias foram assim organizadas:

- a) Exigências pedagógicas para o ingresso;
- b) Experiência pedagógica da prática;
- c) Formação continuada.

As categorias emergiram a partir dos objetivos da pesquisa e as subcategorias dos discursos dos informantes nas entrevistas, que posteriormente receberam uma codificação em referência à sua categoria de origem para tratamento quantitativo, por meio da contagem das recorrências que nos permitiram fazer as inferências interpretativas, sendo essencial para alcançar os objetivos propostos para a pesquisa, o que possibilitou a organização do texto em três seções.

Na primeira seção, apresentamos uma breve discussão acerca do ensino superior no Brasil, destacando o que os autores consideram importante discutir na sociedade hodierna sobre esse nível de ensino, considerando os aspectos da formação de professores, sua prática pedagógica, competências e saberes de profissionais bacharéis que ingressam nas universidades brasileiras para atuarem como docentes. Na mesma seção, apresentamos o processo de ingresso dos professores-bacharéis no Curso de Medicina. Para tanto, nos apropriamos de documentos legais e informações nas falas dos informantes, que demonstram como ocorre esse processo e como avaliam essa prática na Universidade. As falas são demonstradas por meio da entrevista e dos questionários aplicados aos gestores, conforme descritos anteriormente.

Na segunda seção, demonstramos por meio das entrevistas como avaliam e o que pensam os gestores sobre a formação continuada dos professores do curso de Medicina da Universidade do Estado do Pará, considerando os documentos oficiais do curso, as falas dos gestores e as nossas análises.

A terceira seção aborda a formação continuada na Universidade do Estado do Pará. Como os gestores avaliam essa formação, no aspecto do curso e na Instituição, perpassando por políticas de ações, objetivando formar os professores ingressantes e os que estão há mais anos atuando na docência.

Por fim as considerações finais apresentam as reflexões encontradas nos resultados, considerando os objetivos propostos no início do trabalho, sem considerar o tema como esgotado, mas sim aguçar as discussões e reflexões acerca dos professores-bacharéis que atuam no Curso de Medicina.

1 EXIGÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA O INGRESSO NO CURSO DE MEDICINA

A seção se propõe a discutir as novas vertentes e realidades da docência no ensino superior brasileiro e está organizado da seguinte forma: a primeira parte debate os desafios e as perspectivas da docência no ensino superior, passando pelas novas teorias e necessidades de formação para os mesmos que atuam nesse nível de ensino, e a segunda apresenta a discussão sobre a avaliação dos gestores referente às exigências para o ingresso no Curso, como a titulação e a experiência pedagógica.

Para a elaboração da referida seção, foi levado em consideração o referencial bibliográfico analisado ao longo do curso de Mestrado, considerando os debates voltados para os objetivos da Dissertação.

1.1 PROFESSORES BACHARÉIS NO ENSINO SUPERIOR

A sociedade passa por uma grande mudança no pensar e no fazer, em que vemos o mundo mudar de paradigma. Com isso, automaticamente, a educação, em todos os seus níveis, também não poderia ficar à margem desse debate.

Assim, a educação superior não poderia deixar de ser foco de discussões, principalmente no que concerne à formação do professor. Para isso, muitos autores estão na linha de frente desse debate, como Fernandes (1998), Masetto (1998), Therrien (2012), Behrens (1998), Gaeta (2012), D'Ávila (2012).

A princípio, precisamos entender quem são os profissionais da educação que atuam no ensino superior. Para Therrien (2012, p. 111-112), esse profissional pode ser assim caracterizado:

apresentar o docente como profissional de educação supõe vê-lo como detentor de três requisitos fundamentais ao exercício de uma profissão na qual se lida com seres humanos. Esta ótica contempla um sujeito que domina saberes, que produz significados, transformando pedagogicamente esses saberes, e que atua numa práxis regulada pela ética profissional. O trabalho desse profissional se situa num determinado campo disciplinar de formação e conhecimento científico onde ele adquiriu o domínio teórico/prático de conteúdos específicos: o conhecimento/saber da matéria de ensino. O "saber ensinar", por sua vez, supõe o domínio de outro campo, o campo pedagógico, com fundamentação também em conhecimentos e saberes teóricos e práticos; neste caso, a formação específica necessária é voltada primordialmente para o domínio da relação intersubjetiva de mediação no acesso ao saber. O trabalho do educador, profissional de aprendizagem, decorre de uma dupla competência necessária ao saber

ensinar: competência num determinado campo disciplinar e competência no campo pedagógico.

Nesse caso, o autor nos remete a um novo paradigma na docência no ensino superior, pois não seria mais necessário somente os conhecimentos referentes à sua disciplina, ao conteúdo da formação original, mas sim um conhecimento voltado à competência do saber “ensinar”, dos saberes pedagógicos, competência esta que, teoricamente, é o desafio do professor bacharel, que inicia a carreira docente.

A discussão sobre os novos paradigmas da formação docente parte exatamente do momento em que o profissional que atua no mercado de trabalho de uma determinada área do conhecimento passa a integrar o corpo docente das universidades brasileiras.

Behrens (1998, p. 62-63) faz uma análise em relação aos professores que atuam no ensino superior e que estão inseridos no mercado de trabalho simultaneamente.

Cabe enfatizar que existem docentes que ensinam o que nunca experimentaram e, nesse caso, não se coloca em questão a competência do professor, mas a pertinência da proposta a ser desenvolvida com os alunos. Esse fato se torna desafiador quando o docente está distante do mercado de trabalho e não está habituado a fazer leitura especializada que traga a produção de conhecimento moderno para a área em que atua no curso.

Agrava-se a situação quando os professores não têm nenhuma formação pedagógica. Sua ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação. Em alguns casos, superam as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência.

Os profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho específico do curso que lecionam, nesse caso, dedicam algumas horas ao magistério universitário. São profissionais que se apresentam na comunidade, por exemplo, como médicos renomados, advogados conceituados no mundo jurídico, enfermeiros respeitados nos meios hospitalares, psicólogos e farmacêuticos que souberam, pela competência, criar espaços na sua área de trabalho, engenheiros que gestam obras com propriedade, cientistas da informática com habilidades geniais para construir e fazer funcionar complexos sistemas de computação. Optam pela docência paralela a sua função de profissionais liberais.

A autora demonstra a preocupação com esses professores, tanto os que possuem dedicação exclusiva nas universidades e que não vivenciam o mercado de trabalho, quanto os docentes que atuam no mercado de trabalho liberal, que passam a se dedicar ao magistério superior com apenas algumas horas por semana e, conseqüentemente, sem possuir formação pedagógica para atuar em tal atividade.

Para Fernandes (1998, p. 103-104), nos anos de 1990 já havia essa preocupação, mas pouca coisa se escrevia acerca dos profissionais que ingressavam no ensino superior para atuar na docência. Nesse sentido,

o tema é complexo e tem sido pouco abordado em pesquisas e em seminários e, ainda, pouco discutido no interior das instituições universitárias. O próprio critério de ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário. A exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso. O encaminhamento desses profissionais para o magistério tem sido, na maioria das vezes, uma situação circunstancial.

A autora enfatiza que há uma grande preocupação em não reduzir a formação docente a “penderos naturais” ou apenas ao “domínio do conteúdo específico de seu campo científico” Fernandes (1998, p. 105). Mesmo quando esse professor realiza uma formação com a orientação do seu departamento, essa formação não está voltada para a atuação da docência e sim à sua área específica de conhecimento, ficando secundarizada no meio acadêmico, não permitindo que esse docente faça reflexões acerca de sua prática em sala de aula.

Segundo a autora, o debate deve fluir entre as dimensões epistemológicas, pedagógicas e políticas, sem deixar a desejar em nenhuma área do conhecimento, pois o professor transita com seus alunos por todas essas áreas para colocar em prática o projeto de universidade e a formação da cidadania que a educação superior se propõe. Assim, ainda nas reflexões de Fernandes (1998), o profissional domina e conhece seu conteúdo da área de conhecimento ao qual foi selecionado para se tornar docente, mas, ao se deparar com a discussão teoria e prática junto com seus alunos, se vê diante de outro dilema: o de saber gerenciar esse conhecimento da melhor forma possível, pois é um excelente profissional, mas nesse momento – o da sala de aula – o que teoricamente mais importa para o aluno é o saber docente, o saber do profissional professor.

Nesse aspecto, o debate avançou e atualmente os autores abordam a temática demonstrando essa afirmativa. Gaeta (2012, p. 37) enfatiza que

o interesse e a preocupação com a formação dos docentes para o ensino superior têm mobilizado educadores, pesquisadores e os próprios professores. Constantemente e em números cada vez mais expressivos são publicadas pesquisas relevantes e artigos específicos sobre o tema. Obras sobre didática para o ensino superior sofreram significativo aumento de

produção tanto no Brasil como no exterior. Os congressos nacionais de educação (ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Didática e ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) e muitos eventos internacionais abrem cada vez mais espaços para o debate sobre formação docente. Dissertações e teses têm sido produzidas tanto na área educacional como nas de medicina, odontologia, engenharia, direito, entre outras. Discute-se formação docente a partir de diferentes abordagens, mas em comum as pesquisas apontam para a clara necessidade de formação, principalmente pedagógica, para os professores do ensino superior.

O desafio nesse momento é saber como o professor vai compartilhar esse conhecimento, que não está “solto” no espaço, mas está intimamente relacionado a um contexto bem maior, como o político, o econômico e o social.

D’Ávila (2012, p. 15-16) também é enfática ao debater sobre os profissionais que atuam no ensino superior quando faz a seguinte afirmação:

(...) têm sido frequentes estudos no campo da docência universitária, principalmente provindos de países europeus, como Espanha (Garcia 1999; Zabalza 2004), Portugal (Nóvoa 2002; Alarcão 1998), e da América do Norte, como Canadá (Langevin 2007; Gervais e Portelance 2005; Riopel 2006). No Brasil, não passamos incólumes e, principalmente, do final dos anos 1990 para cá, essa discussão vem sendo bem aquecida (Cunha 1998; Veiga 2000; Veiga e Amaral 2005; Pimenta e Anastasiou 2002; Pimenta e Lima 2004). Em muitos desses estudos, o calcanhar de aquiles tem sido a precariedade da formação pedagógica dos docentes universitários. Mas, o problema tem situado, via de regra, na docência universitária daqueles sujeitos que não tiveram formação inicial ou de pós-graduação na área educacional e pedagógica, ou seja, docentes provindos principalmente da área das ciências exatas, da natureza e das ciências médicas. O problema que trazemos é que, mesmo em faculdades de educação, com professores mestres e doutorados na área educacional, nós percebemos o quanto os professores e seus alunos parecem se ressentir de formação pedagógica específica.

As discussões sobre os professores bacharéis que atuam no ensino superior iniciaram e se estendem nas diversas áreas em que esses profissionais se encontram. Ao emprendermos o estudo das pesquisas que estão sendo realizadas com a temática dos professores bacharéis no ensino superior, verificamos que muitas dissertações e teses abordam o tema, nas diversas áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, para Bagnato e Monteiro (2006, p. 255), a educação na área da saúde merece destaque no campo das pesquisas, pois a educação e o ensino têm chamado a atenção para uma discussão até então pouco reconhecida nos meios acadêmicos, que é a formação dos professores para formar novos profissionais.

Dessa forma, as autoras destacam que

vários elementos confluem para que os educadores tenham dificuldades e/ou resistam ao desenvolvimento de práticas pedagógicas nestas perspectivas, como a lógica de sua formação profissional; as formas de organização da estrutura dos cursos (geralmente em departamentos), do trabalho docente e dos currículos nas universidades; a distribuição dos tempos e dos espaços dos processos educativos e de produção de conhecimentos; a disputa por recursos e territórios; as relações de poder e saber, entre outros.

O isolamento de pessoas e conhecimentos que geralmente ocorre sob a égide disciplinar, dificulta a emergência de novos conhecimentos, bem como a possibilidade de outras leituras ou inter-relações dos conhecimentos existentes, confluindo para outros entendimentos, num processo de comunicação constante entre sujeitos, e entre sujeitos e conhecimentos, levando-se em conta as condições estruturais.

É importante nesse momento que tenhamos a compreensão do que consideramos como pedagógico. Libâneo (2010, p. 30), ao falar de pedagógico, afirma que:

o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade.

Ainda segundo Libâneo (2010, p. 30), a ação educativa tem a ver com educação. E esta, segundo o mesmo autor, pode ser assim conceituada:

Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervém no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de 'ser humano'. Numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações.

Sobre a prática pedagógica, Fernandes (1998, p. 106) destaca que a

prática pedagógica aqui compreendida como prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma.

Assim, a prática pedagógica não pode ser compreendida apenas como execução da teoria, mas como a construção e reconstrução desta. A formação

pedagógica também perpassa pela concepção de educação que acreditamos. Para ratificar essa concepção, destacamos Masetto (2012, p. 199), que faz uma análise acerca da formação pedagógica, ao indagar: “onde e como desenvolver essa formação pedagógica? que é necessária para docentes do ensino superior, na busca de uma docência universitária com profissionalismo.” Ou seja, uma formação calcada numa prática pedagógica consistente que vise instaurar mudanças de paradigmas para a atuação docente.

O autor chama a atenção para os cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, que são “responsáveis” pela formação dos pesquisadores e docentes para o ensino superior.

Almeida (2012), também faz os seguintes questionamentos: “Como é formado o professor do ensino superior? Sua preparação dá conta das múltiplas dimensões implicadas na sua atuação, como as atividades de produção do conhecimento e também as atividades de ensino?”

Para dar conta desses questionamentos a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 – LDB aponta exatamente para os cursos de pós-graduação, conforme foi apontado por Masetto (2012) e, estando de acordo com o autor, a prioridade é voltada para a pesquisa, secundarizando o processo de ensino-aprendizagem. Mas, não podemos dizer que nada está sendo feito, pois, segundo Almeida (2012, p. 64),

os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos, em que pesem alguns avanços importantes, ainda que insuficientes, como a disposição de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* de incluir nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e a criação do estágio de docência, iniciado pela Universidade de São Paulo (USP) em 1992 e instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como obrigatório a todos os seus bolsistas a partir de 1999.

Cunha (2006, p. 20-21) faz a seguinte análise sobre a formação do professor universitário:

É importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constitui, 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. Por outro lado, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder enraizado nas macro-estruturas 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. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante. (...) Muitas vezes, assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos e etc.) transitem em órgãos oficiais. (grifos da autora).

A autora justifica essa primazia do conhecimento específico às “ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado” (CUNHA, 2006, p. 21).

É nessa perspectiva de educação, enquanto ação pedagógica, que o estudo se desenvolveu, buscando sempre a formação de opinião de cidadãos e o docente, como multiplicador de saberes e conhecimentos de uma determinada área do conhecimento. Ou seja, de uma educação que emerge fundamentada nos paradigmas de Santos (2001), abordando o campo da prática pedagógica docente na avaliação dos gestores do curso e as discussões dos autores que propõem o desafio da contemporaneidade da educação superior. E para isso é importante que conheçamos como o docente bacharel atua nas salas de aula.

1.2. INGRESSO E TITULAÇÃO EXIGIDA

Para que o profissional ingresse na UEPA (2012, p. 12) para a carreira docente, a Instituição faz as seguintes etapas:

O Concurso constitui-se de quatro fases, cuja realização obedecerá à seguinte ordem:

- a) 1ª Fase: Prova Escrita, com questões de natureza dissertativa, de caráter eliminatório e classificatório.
- b) 2ª Fase: Prova Didática, de caráter eliminatório, classificatório e público.
- c) 3ª Fase: Análise do Plano de Trabalho Institucional, com defesa, de caráter classificatório.
- d) 4ª Fase: Análise de Títulos- de caráter classificatório.

Dessa forma, considerando o proposto no edital de seleção, a titulação deve ser assim considerada como primeiro requisito ao candidato que pretende ingressar na Universidade ao cargo de docente.

A titulação compõe a quarta fase da seleção ao cargo docente sendo apenas classificatória conforme o edital do Concurso Público 2012 (anexo B). A prova de títulos está distribuída da seguinte forma:

Quadro 6 – Prova de títulos

Títulos acadêmicos (na área)	Comprovação	Orientações	Pontuação atribuída
Doutor ou Livre Docente	Cópia autenticada do Diploma ou Certificado ou Declaração de Conclusão acompanhado necessariamente do Histórico do Curso, na área a que o candidato concorre.	20 pt	
Mestre		10 pt	
Especialista		5pt	

Fonte: Anexo do edital do Concurso Docente 89/2012 – UEPA.

Dependendo da área de conhecimento ou disciplina a que o profissional se candidatar ao cargo de docente são exigidas as titulações, conforme o quadro anterior, indo desde a maior, Doutor até a menor, Especialista.

Assim, considerando a titulação aspecto classificatório, mas importante no processo de ingresso à carreira docente da Universidade, vamos conhecer a avaliação dos gestores no que concerne ao item.

Dos oito gestores entrevistados, quatro concordam explicitamente que a titulação é fator importante no ingresso dos docentes, um não concorda e três possuem opiniões diversas, mas mesmo os que concordam também fazem outras referências.

Na avaliação dos gestores:

A titulação mínima exigida pra entrar pro curso de Medicina é o Mestrado. Não se aceita mais nem especialista, especialmente na capital. No interior, a gente ainda abre algumas exceções pela falta de professores, de pessoas capacitadas no interior do nosso Estado para exercer a função de professor, no caso especificamente de Medicina, mas eu acho muito importante essa titulação. (G2).

A titulação, lógico, que soma. Sem dúvida, mestrado, doutorado, pós, tudo isso vai somar no desempenho dele. (G4)

A titulação é uma exigência legal. Você, hoje, não pode abrir curso sem x doutores, sem x mestres. (G5)

O concurso de ingresso exige, dependendo da categoria a que o professor se candidata, que ele tenha no mínimo a especialização. (P1)

Apesar de a Instituição ter como um dos critérios de seleção a titulação, um gestor é contrário a essa exigência e justifica:

A maioria de nós, já conseguiu entrar no mestrado depois de algum tempo de docência. A maioria de nós já faz o mestrado dentro da Academia e não teve essa oportunidade antes, não teve esse estímulo antes. Usar exigência de titulação, eu não sou a favor, nem exigência de titulação, nem exigência

de experiência pedagógica, porque não é a realidade e eu estaria sendo utópico. Agora, futuramente, à medida que a estrutura da Universidade mudar, os Projetos Pedagógicos forem adaptados, aí a gente poderá exigir. No momento, eu não acho que seja viável uma exigência nesse sentido. (G3)

Para ratificar sua afirmativa, quanto a não exigência da titulação, o gestor faz a seguinte defesa:

Historicamente, o professor de Medicina sempre foi o profissional que se destaca na sua área. Que fazer? Não era nem prova, era uma questão de convite e tal e depois foi criando, à medida que a demanda aumentou. Aí, a oferta também foi criando concurso. Então, sempre, historicamente, é o profissional que se destaca. (G3)

Não podemos deixar de considerar que essa já foi a forma de seleção para ingresso nas universidades e, sobre essa afirmativa, Masetto (2012, p. 14-15) destaca que,

inicialmente, esse professor é alguém formado por uma universidade européia. Logo depois, com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento – os cursos superiores ou as faculdades procuravam indivíduos renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinar a ser tão bons profissionais como eles eram.

Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa fosse, então, um investimento em ação, praticamente eram exigidos do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. A partir da década de 1980, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área. Atualmente exige-se mestrado e doutorado.

Segundo Masetto (2012), se acreditava em uma crença de que “quem sabe, sabe ensinar”, mas os informantes foram categóricos em ratificar a necessidade de titulação, que é uma exigência legal na Universidade e é colocado nos editais do concurso.

Percebemos uma diferença de opinião entre os gestores. Enquanto que para G4, não devemos abrir mão desse requisito, porque considera como indicador de qualidade para o ensino, G3 acredita que não se deve exigir a titulação nem a experiência pedagógica, pois há certa dificuldade na aquisição desses requisitos e não poderiam ser exigidos como critério para o ingresso do docente na Universidade.

Concordamos com a exigência da titulação, pois é a partir da titulação, sim, que podemos apontar indicadores de qualidade no ensino superior que atualmente

sofre com os desmandos das políticas públicas, pois um dos critérios de avaliação que é considerado pelo Conselho Estadual de Educação – CEE como mais importante para autorização e reconhecimento de curso é a titulação docente.

Assim, segundo o CEE no Processo 2011/219125, de 11 de novembro de 2011 - Renovação de Reconhecimento do Curso, no que se refere à titulação docente, a comissão avaliadora considera “Satisfatório”, com nota 2, que vai de 0 a 5 e faz o seguinte comentário para justificar a nota:

64% da equipe têm formação em mestrado e doutorado. Portanto, atende ao quantitativo (33%) necessário para o funcionamento do curso.
O Plano de Carreira, Cargos e Salários institui um Plano Institucional que visa prioritariamente à qualificação do corpo docente para atender as áreas básicas e específicas dos cursos. (UEPA, 2011, p.7)

Não podemos perder de vista a discussão histórica acerca da formação de professores, conforme Nóvoa (2008, p. 227-228) destaca:

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é dispensável. Essas posições levam, inevitavelmente, à perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui nenhum “valor de troca” no mercado acadêmico universitário. Se levarmos esse raciocínio ao seu ponto último, cairemos num curioso paradoxo: “semi-ignorantes”, os professores são considerados como a pedra fundamental da nova “sociedade do conhecimento”. A mais complexa das atividades profissionais se encontra assim reduzida ao *status* de coisa simples e natural.

Muitos professores do curso são reconhecidos na cidade em seu ramo de atuação e por isso mesmo atuam em diversos espaços da saúde, tanto públicos quanto privados, o que gera muitas discussões acerca do tempo que o professor disponibiliza para a instituição para atuar como docente no curso de Medicina, já que principalmente os pedagogos consideram que a formação pedagógica para os professores é importante, mesmo àqueles que já possuem o doutorado. E, ainda, que as titulações são em suas áreas de conhecimento específico da sua formação, conhecimentos técnicos originados na pesquisa.

1.2.1 Experiência Pedagógica

Outro aspecto importante, além da titulação, é saber como avaliam a experiência pedagógica para ingressar no curso de medicina da UEPA.

Para tanto, no mesmo, é destacado o seguinte quadro para ratificar a experiência pedagógica.

Quadro 7 – Experiência didático-pedagógica

Experiência Didático-Pedagógica (na área)	Comprovação	Valor	Pontuação atribuída
Docência no Ensino Superior	Cópia autenticada de Declaração, especificando o tempo de atuação profissional, fornecida por funcionário do Departamento de Recursos Humanos ou órgão equivalente.	3 pontos por ano de trabalho, considerando-se no máximo 5 anos de experiência.	
Docência em Ensino Básico		1,5 pontos por ano, considerando-se no máximo 5 anos de experiência.	
Monitoria		0,5 ponto por ano, considerando-se no máximo 5 anos de experiência.	

Fonte: Anexo do edital do Concurso Docente 89/2012 – UEPA.

Os depoimentos demonstram que:

se ele já tem mestrado, ou doutorado, já começa a haver uma diferença, porque em muitos desses cursos já se tem alguma formação, alguma disciplina, principalmente na área da pesquisa. Você já vê que o professor já tem um outro olhar quando ele vai pra sala de aula, mas, no modo geral, toda essa formação dele é a nível de Residência médica, de Especialização, mesmo *stricto sensu*, ou seja, a formação é muito mais na área técnica. Ele acaba reproduzindo na sala de aula a sua experiência ou como aluno, estudante do curso de Medicina, ou como Residente, quando ele fez a Residência. (P1)

A exigência do curso já é o bacharel, então ele precisaria de técnica, o que eles não têm; e isso seria interessante se tivesse nas formações, na Instituição, pra que a própria Instituição estabelecesse qual metodologia, que tipo de atuação o professor deveria saber pra estar em sala, o que hoje não acontece com muita frequência. (P3)

Eu acho que ele sempre traz uma experiência boa de técnico. Mas, a gente sabe, sente a falta de uma preparação pedagógica pra esse professor, entendeu? Qualquer técnico na área de saúde, pra atuar em Rede Básica precisa de um treinamento. Então, eu acho que no curso também o professor precisa. (G1)

Eu, agora que tou fazendo meu doutorado, mas se eu tivesse feito há muito tempo, como é o caso do professor x que já chegou com o Doutorado, a experiência docente é diferente, a abordagem da pessoa, que tem a (...) competência pedagógica que a gente recebe no mestrado, no doutorado, ela é diferente. A abordagem com o aluno, o pensar, o agir dentro do curso, as atitudes em relação à pesquisa, à extensão é muito diferente do professor inexperiente, quando ele chega, só com a especialização, só com a residência médica. Eles são assim atenciosos com os meninos, mas isso não é o suficiente, e a gente percebe, sim, que é importante essa titulação. (G2)

Percebemos uma nítida diferença de opiniões entre gestores pedagogos e um gestor coordenador de curso. Contrariando o discurso de G1, P1 e P3, que destacam que o curso possui muitos professores que já são doutores por titulação, mas não possuem experiências pedagógicas para atuar na docência.

G1, que atuou por um período de 04 anos no curso, faz um destaque em relação à vocação docente e afirma que: “Tem uns que são natos.”, para justificar a competência daqueles que não recebem formação, mas desempenham, segundo ela, “bem” o seu papel na docência.

Sobre vocação docente, Enguita (1991 apud BRZEZINSKI, 2002, p. 16) frisa que,

quanto à categoria vocação, a profissão professor deve ser entendida como aquela que atende a um chamado para prestar serviços aos semelhantes, o termo “profissão” mantém-se associado à ideia de fé, o que indica sua dimensão sacerdotal. Sendo assim, para Enguita (1991), a vocação para ser professor diz respeito à dedicação e abnegação ao apostolado.

Para Nóvoa (1995, p. 15-16):

O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não deve saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos nem profissionais liberais, etc.

Os autores fazem um resgate histórico e ratificam que o início da atuação do docente era um trabalho voltado ao voluntariado, mas que com o passar dos anos esse cenário foi se reconfigurando e atualmente se discute o aspecto da profissionalização do trabalho docente, que está só no início das discussões por diversas entidades de pesquisa e de classe.

Assim, para G2, a titulação está intimamente relacionada à aquisição da experiência pedagógica. O gestor reafirma a necessidade da titulação como forma de aquisição de competência pedagógica e informa que o olhar e atuação desse docente é outro, é uma prática mais atuante em todos os aspectos, desde o trato com os alunos até a sua atuação na pesquisa e extensão.

Mas, será que o fato de o docente ingressar no curso com o Doutorado, por exemplo, assegura que ele possui experiência pedagógica? Será que os docentes possuem essa competência pedagógica adquirida nos cursos de mestrado e doutorado, na pós-graduação em *stricto sensu*?

Na verdade, os gestores não optam nem pelo sim nem pelo não, no que tange à exigência de experiência pedagógica para que o professor ingresse no curso, mas sim que, ao adentrar na Universidade, esta possa proporcionar a formação para que ele adquira a experiência com a prática, já em sala de aula. Isso porque consideram que mesmo ingressando com a titulação exigida, ainda assim ele necessita de formação, conforme os depoimentos que seguem:

O que eu posso fazer é, a partir do concurso, treiná-lo. Eu acho que toda instituição de ensino devia ter, ao admitir um bacharel pra ser professor, treinamento (...), uma oficina, um (...) *workshop*, um (...) minicurso, alguma coisa de didática, de metodologia, de apresentação de aulas, até de dicção, seria interessante. (G3)

Para G4:

Para o professor de Medicina, especificamente, é importante depois que ele entra no curso ou antes de ele assumir a condição de professor, porque ele é um técnico, né? É médico, e a exigência do curso exige que assim seja, mas ele precisaria de uma formação pedagógica, de um treinamento específico na área pedagógica. Eu acho que é muito importante. A titulação é uma exigência legal. (G4)

Os gestores enfatizam a necessidade de um “treinamento” do docente após o seu ingresso na Universidade, porque acreditam que ele conhece muito bem os conteúdos, como técnico, mas necessita de técnicas para a atuação, como docente.

Sobre o “treinamento”, Garcia (1995, p. 66) discute a formação de professores principiantes e destaca o seguinte:

A iniciação profissional constitui uma das fases do “aprender a ensinar” que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores. Esta fase compreende os primeiros anos de docência e denomina-se período de ensino.

Concordamos com o gestor e o autor, pois no período de atuação no curso, percebemos o criterioso processo de seleção, não participamos especificamente da banca examinadora do curso de medicina, mas de outro curso na área da saúde, em que a prova de didática é avaliada por um pedagogo e são considerados aspectos relevantes para uma aula.

O edital 89/2012 UEPA (2012, p. 27) destaca “3 pontos por ano de trabalho no ensino superior, 1,5 no ensino básico e 0,5 de monitoria considerando-se no máximo 5 anos de experiência”.

Mesmo com a afirmativa no edital, o gestor destaca:

[...] é difícil ele ter experiência docente quando ele se candidata. E é difícil a gente dizer que ele não pode ser professor porque não tem experiência docente. Até porque a docência a gente aprende fazendo. Agora experiência docente isso não vai implicar em ele ser um bom ou mau

professor. Acho que não deve ser avaliado no currículo se ele tem experiência docente ou não, se ele teve um bom currículo acadêmico, se ele fez monitoria, se ele tem publicação, se ele foi com (...). Eu conheço muitos professores que antes de entrar na faculdade como docente foram docentes. Então acho que para a experiência na docência é mais importante ser, querer ser docente, do que ter experiência. (G5)

Os gestores concordam que a experiência é adquirida com os saberes advindos da experiência na área técnica e da experiência como aluno.

Sobre a experiência, Carbonneau e Héту (2001, p. 72) fazem a seguinte reflexão: “Com a experiência, o professor constitui sua reserva de intervenções. Cada situação recomenda uma intervenção singular e, por menos que se lhe apresente a ocasião, ele pode justificar a escolha dessa intervenção”.

Tardif (2012, p. 11) faz a seguinte explicitação sobre os saberes docentes:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

O saber dos docentes é um saber social, pois “são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*.” Tardif (2012, p. 16).

Assim, para o autor, há várias fontes de onde “vêm” os saberes dos professores. Para sintetizar a discussão quanto aos saberes docentes, o mesmo autor faz um quadro classificando “os saberes dos professores”.

Quadro 8 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2012 (p. 63).

Observamos que há várias fontes de onde “vêm” os saberes dos professores, ou seja, em que se baseiam, segundo o autor proponente. Percebemos que é exatamente o que os gestores propõem para os docentes que ingressam na Academia – formação, pois, como destacou o autor, os saberes dos docentes podem vir da formação, de programas e de práticas coletivas.

É por meio da interação, da troca de conhecimentos, que o docente adquire seus saberes. Mas, ao longo da pesquisa, verificamos que a interação e a formação coletiva pouco ou quase não acontecem por diversos fatores: falta de tempo para a Universidade, falta de interesse nas temáticas, como foi destacado ainda no levantamento dos dados preliminares extraídos do questionário (apêndice A).

Para Gaeta (2012, p. 39-40), os saberes docentes estão relacionados a:

- a) Domínio de conteúdo;
- b) Engajamento com a organização curricular;
- c) Competência pedagógica;
- d) Identidade docente;
- e) Reflexão sobre a prática; e
- f) Carreira docente.

Segundo a autora, o “Domínio de conteúdo” está relacionado ao conhecimento específico de sua área, assim como deve estar em constante atualização e inovação do conteúdo para sua prática docente.

No “Engajamento com a organização curricular”, o professor deve estar engajado na participação do currículo, dando sentido à aprendizagem a qual este está sendo proposto.

Para a “Competência pedagógica”, Gaeta (2012) faz inicialmente as seguintes indagações:

Como transformar o acervo de conhecimentos, mutante e interdisciplinar em um processo ensino-aprendizagem eficiente e interessante? Como transpor para suas aulas o dinamismo do dia a dia profissional da área? Como a prática poderia subsidiar a teoria e vice-versa, a fim de promover a indução, a dedução, a reflexão, a criatividade e a tomada de decisões, entre outras, nas situações de exercício profissional? O professor precisa pensar em meios, presenciais ou virtuais, de se aproximar dos objetivos propostos e das necessidades dos alunos; em estratégias para aproximar o conteúdo selecionado das atividades profissionais; em métodos para facilitar e intensificar a aprendizagem dos alunos; em técnicas variadas que dinamizem a ação pedagógica e permitam o desenvolvimento de múltiplas facetas dos alunos, além de recursos tradicionais ou de novas tecnologias para viabilizar os métodos escolhidos. E ainda: a que mecanismos pode recorrer para analisar se a aprendizagem ocorreu ou não adequadamente. (p. 39).

A autora concorda com Masetto (2012), ao afirmar que a competência pedagógica está intimamente relacionada à capacidade de o professor proporcionar aos alunos um ambiente de “independência”, em que estes possam buscar seus conhecimentos e possam estar envolvidos com múltiplas aprendizagens, e o professor possa ser o mediador nesse processo, utilizando diversos meios, inclusive os tecnológicos, dos quais não pode mais se furtar diante do novo paradigma da sociedade da comunicação.

Sobre “Identidade docente”, destaca que é “complexa e pessoal” e afirma que “a identidade condiciona o moral profissional, a capacidade de trabalho e, com o passar do tempo, a efetividade das ações pedagógicas.” (GAETA, 2012, p. 39)

A “Reflexão sobre a prática”, segundo a autora, deve ser um processo de análise sobre seu fazer, seu saber, sobre todos os aspectos que o envolvem na prática do dia a dia, para que o docente se liberte “da cristalização e das práticas rotineiras, documentar a própria atuação, avaliá-la e implantar os processos e ajustes que forem convenientes”. (GAETA, 2012, p. 40)

Por fim, para a “Carreira docente”, Gaeta (2012) destaca a importância de uma profissionalização, a fim de que este profissional possa lutar pelos seus direitos, enfrentando as intempéries inerentes ao trabalho docente, como a própria precarização do trabalho dos professores.

Além desses aspectos, a autora enfatiza que é preciso ter habilidades e competências sobre os conhecimentos específicos da área em que atua.

Assim, segundo Gaeta (2012), estão intimamente relacionados a um conjunto de atitudes e posturas, ou seja, o profissional deve ter consciência que seu papel muda a partir do momento que entra numa sala de aula. É preciso viver esse momento quando atua na docência.

Para Zabalza (2004, p. 143), o docente universitário necessita “de novas competências profissionais e os processos de ingresso e estabilidade no mercado de trabalho terão de se adequar às novas condições.” Assim,

o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade. (p. 145).

Para Pimenta (2012, p. 21), os saberes da docência partem também da “experiência, do conhecimento e pedagógicos”. No que concerne aos saberes da experiência, a autora destaca que:

quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não foram em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana.

Para a autora, os saberes advindos do conhecimento são os que estão voltados a uma licenciatura específica, ou seja, a uma determinada área em que irão atuar. Mas questiona que esses licenciados devem ter uma clara diferença entre conhecimento e informação. Para o conhecimento é preciso que haja reflexão sobre seu porquê, para que e como utilizá-lo para um agir consciente na sociedade. Portanto, não basta saber o conteúdo, é importante que haja uma reflexão sobre o que se conhece do que o professor se propõe a ensinar para o aluno. Enquanto que a informação é inerte, é apenas para repassar.

Segundo Pimenta (2012, p. 30), os saberes pedagógicos são produzidos na ação:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (p. 30)

Campos (2011, p. 20-21) também concorda que os saberes docentes são gerados pela experiência da prática. Para ratificar, o autor destaca que:

assim se geram, pela experiência da prática, crenças que alimentam um repertório de possibilidades, às quais se lança mão quando necessário: técnicas, metodologias, métodos, ou mesmo modelos didáticos. O professor acumula um conhecimento que lhe é singular, próprio do seu domínio e da sua perspicácia em aprender com as diferentes situações bem-sucedidas para utilizá-las como ferramenta na imediaticidade da tomada de sua decisão diante dos problemas que lhes são colocados. Nesse sentido, o professor recria pela sua prática, refazendo, reestruturando, reelaborando e discernindo as respostas às questões da sala de aula, tomando decisão no momento da ação.

Percebemos as diversas concepções de saberes docentes na visão dos autores, mas podemos travar um diálogo na perspectiva da educação que busca novos caminhos para uma formação sólida do professor que está diariamente em sala de aula, mas que muitas vezes possui dificuldades em relação ao ato de ensinar, compartilhar o conhecimento.

Assim, podemos enfatizar que os gestores avaliam como importante a formação pedagógica para os professores, mas que, infelizmente, não a possuem, conforme constatamos nas falas que seguem:

A maioria dos professores não tem nenhuma formação pedagógica. Não tem nenhuma estrutura, na sua formação, de didática, de metodologia de ensino, não tem nada disso. Então, por mais que a gente queira, hoje, e precise que o bacharel tenha uma formação pedagógica e a gente até exige nos concursos a apresentação de uma aula prática. Isso na realidade praticamente não existe. Então, eu acho que a gente não pode colocar isso como exigência, porque, desde que o indivíduo que tá se formando no curso de Medicina, se formou no curso de Medicina, começou a trabalhar, tem a sua Residência, começou a trabalhar numa especialidade, ele não tem uma formação pedagógica, eu não posso exigir dele isso. (G3)

O gestor a seguir também é partícipe do pensamento quando afirma que:

O que a gente acaba sentindo falta? É de uma melhor avaliação na formação pedagógica do professor e aí o que acontece? Ele acaba reproduzindo na sala de aula a sua experiência ou como aluno, estudante do curso de Medicina, ou como Residente, quando ele fez a Residência. (P1)

O gestor informa que há formação, mas os professores não participam. (P8) “Existe uma formação, mas os professores não se sensibilizam, não buscam esse conhecimento, essa nova forma de ensinar”.

O gestor chama de formação, mas diríamos que o que ocorre é uma “pseudo-formação”, como o mesmo gestor ressalta:

Quando a gente faz reuniões e solicita a presença deles nos debates, nas reuniões são poucos que aparecem. Então é muito difícil porque eles não participam, quando a gente solicita a presença deles, em reuniões, em formações, são pouquíssimos os que aparecem. (P8)

Perguntamos ao gestor, então: “A falta dele nessa formação e nesses encontros prejudica sua atuação docente?”. É categórico ao afirmar que:

Prejudica, prejudica porque ele acaba (...) porque assim a gente ouve muito a deficiência dos alunos, no que os alunos estão sentindo e a necessidade diante daquele professor ou daquele professor especificamente, então a gente tenta alocar, buscar uma metodologia pra que fique tudo muito bem direcionado dentro de sala, pra que o aluno não se sinta prejudicado e que não siga somente as normas dos professores. Então quando o professor não aparece, isso pra gente não modifica nada, entendeu? Então continua da mesma forma sempre, a dificuldade vai existir, as queixas dos alunos vão existir, o professor não comparece. (P3)

Os gestores atribuem a não participação dos docentes à falta de tempo, mas, segundo o Relatório de Avaliação para a Renovação do Reconhecimento do Curso, 71% dos docentes possuem tempo integral. Portanto, a falta de tempo não pode se justificar para a não participação dos docentes nos eventos de formação pedagógica na Instituição, apesar de que a Resolução Nº 2339/2011 – CONSUN, de 24 de agosto de 2011, não prevê carga horária para tal evento de forma específica, apenas menciona que deve ser contabilizada como cálculo da carga horária, mas não especifica o tempo disponível para tal “Atividade de Formação Continuada (AFC)”, conforme anexo C.

Apesar de haver a exigência da experiência para ingresso na Instituição, os gestores analisam que não deveria ser exigida tal experiência, pois consideram que os docentes, mesmo atuando em sala de aula, não adquirem a formação didático-pedagógica para a prática docente. Isto é ratificado na fala do pedagogo:

Um exemplo disso é a relação professor-aluno, porque na medicina a gente via muito esses conflitos: o professor chegava pra dar aula e a didática dele era aquela de jogar. Isso no início, hoje já se percebe uma mudança desse tipo de perfil, mas se esse bacharel não “vier” com essa sensibilidade as coisas não andam e travam todo o processo pedagógico e isso vai esbarrar lá na gente e a gente vai ter problema, vai ter conflito com os alunos. O licenciado já vem com essa carga, ele é “obrigado” a saber algumas coisas, mas primeiramente ele precisa vir aberto pra essa relação professor-aluno, porque daí irá surgir um mundo no qual ele vai aprender o que ele não trouxe com ele, que ele não recebeu de formação. (P2)

O depoimento é confirmado por outro pedagogo quando destaca:

Aos que estão entrando, ainda é muito mais fácil da gente tentar ajudar, mas os que vêm com a gente, a gente não consegue fazer com que eles

absorvam, porque tem muita coisa a ser mudada. Eles seguem muito a linha do anterior, eles não querem abrir para o novo, novas metodologias, novos conhecimentos, é muito difícil. Não têm debates, estão muito estagnados àquele vínculo, àquele vício de ensinar como era antigamente. Então pra gente fica muito complicado. Não tem um modo de como fazer com que eles sigam as normas da constituição; então é muito complicado.

Na verdade eles não concordam (se referindo aos alunos) com algumas metodologias que os professores utilizam, eles se baseiam muito pelo que tá no regimento, (depois corrige para projeto pedagógico), mas como a gente sabe que não pode intervir na metodologia do professor, a gente pode tentar auxiliar o professor, mas intervir não. A maioria das vezes da forma como o professor tá fazendo a avaliação, ou tá passando (...) dando as aulas. A maioria das queixas é nesse sentido. (P3)

Percebemos um misto de dificuldades, pois não há uma obrigatoriedade de o professor participar dos eventos, muito menos uma sistemática de formação pedagógica, como destacado anteriormente. Também não há uma carga horária específica para a formação continuada, que será o foco maior de discussão na pesquisa.

Sobre prática docente e prática pedagógica, Franco (2012) destaca que

a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno. (p. 160)

Percebemos que há uma preocupação muito grande dos gestores que atuam na área pedagógica no que se refere à prática do professor bacharel para que ele adquira novos conhecimentos didático-pedagógicos para sua atuação.

Por fim, no debate sobre competência pedagógica e docência universitária, Masetto (2012) destaca o seguinte, considerando o que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO elegeu como missão da educação superior:

- “educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãos responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade”;
- “prover oportunidades para a aprendizagem permanente”;
- “contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática, [...] perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas”;
- “implementar a pesquisa em todas as disciplinas, [...] a interdisciplinaridade”;

- “reforçar os vínculos entre a educação superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade”;
- “novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante [...] o que exigirá a reforma de currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas”;
- “novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos”;
- “criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais”. (p. 21)

O autor reafirma a necessidade de o professor proporcionar ao aluno a independência na busca do conhecimento. Mas, para isso, o docente deve estar preparado para proporcionar esse ambiente de estímulo aos alunos, bem como precisa dispor de infraestrutura capaz de viabilizar suas propostas de trabalho traduzidas nos planos de ensino.

1.3 TREINAMENTO PARA A DOCÊNCIA

Assim, para ratificar a discussão acerca das experiências pedagógicas dos docentes foi feito o segundo questionamento: “Que experiências pedagógicas possuem os atuais professores-bacharéis que desenvolvem atividades no curso de Medicina?”

Nesse segundo questionamento, os gestores, entre coordenadores e pedagogos, praticamente já responderam enfatizando que, mesmo sendo requisitada no edital de seleção, a maioria dos docentes não a possuem ou adquiriram ao longo da prática docente. Destacaram também novamente a necessidade de “treinamento” para os professores que ingressam no curso de Medicina.

É o que ressalta G1:

Eu acho que precisa de um treinamento. Não sei se existe um treinamento específico em Universidade, assim, que dá um tempo de preparação pro professor conhecer o Projeto Pedagógico, que muitas vezes o professor não conhece, entendeu? Tinha alguns casos, algumas pessoas são mais interessadas. Quer dizer, que já nasceram pra professor, que se interessam mais, eles participavam, participavam bem. Agora, outros nem apareciam. Na época como gestora, a gente tentou fazer algumas coisas nesse sentido, entendeu? Deu pra trazer o professor mais pra perto também. Era só aquela historia de ensinar a parte técnica e só. Então acho que precisa.

Sobre o questionamento, o informante diz que:

O curso de Medicina é o curso que mais tem doutores na Universidade. Quer dizer, também, é importante sim, saber a vontade que a pessoa tem de ser professor, o gostar de ser professor. (G2)

A maioria não tem nenhuma experiência didática a não ser aquilo que ele viu acontecer ao seu redor, a maioria não tem. Mas, na minha formação, de bacharel, de médico, na minha formação toda, Fundamental, Ensino Médio, não sei quê, a experiência que eu tinha era de observar o bom professor, observar os métodos dos bons professores. O que eu achava que era uma boa didática. O que eu achava que era uma boa apresentação de aula, o que eu achava que era uma boa conferência, um bom método. (G3)

Percebemos que um gestor mais uma vez fala sobre vocação docente, que há professores que já nasceram para ser docentes. Ou seja, ainda há a certeza de que os professores não adquirem conhecimentos e que alguns que atuam na profissão já nascem com esse conhecimento.

Isso nos remete à discussão de que o gestor, pelo menos em seu período de atuação, acredita que somente esses docentes é que conseguem “buscar” formação porque estão mais próximos da gestão, participando das poucas formações, somente no âmbito da coordenação do curso.

Percebemos mais uma vez que o gestor enfatiza que a experiência pedagógica é adquirida com a titulação dos docentes. A pesquisadora faz uma referência em relação à experiência e à titulação, e o gestor enfatiza que a experiência pode ser adquirida com o tempo de atuação do docente:

A cada ano, a cada curso que a gente faz, a gente vai ficando melhor, você vai vendo que eu não sou a mesma professora de 15 anos atrás, quando eu entrei. Eu tenho 17 anos de Universidade e com certeza hoje não sou mais a mesma pessoa que entrou em 96, mas eu fiz o meu mestrado em 2004 e estou cursando doutorado. (G2)

O Gestor contradiz a afirmativa do outro gestor quando afirma que apesar do tempo que alguns professores atuam na Universidade, estes continuam necessitando de formação e que é difícil de trabalhar com os que estão há anos no curso, pois têm muita resistência em mudar algumas práticas que já estão arraigadas na sua atuação.

Percebemos os discursos variados: G3 utiliza seu exemplo, destacando que sua experiência foi adquirida ao longo de sua atuação antes mesmo de entrar na Universidade e enfatiza que os docentes do curso não têm nenhuma experiência para ministrar as aulas no curso de medicina.

Outro gestor ressalta em alguns momentos que, ao ingressarem na Instituição, trazem a experiência docente:

Provavelmente, não sei se quando entraram no curso tinham esse conhecimento. Essa capacidade, essa formação técnica, nesse sentido,

pedagógico. Porque, assim, a maioria dos professores, se você vê lá o currículo deles, já tinha experiência de magistério até no Ensino Médio, que já vinha com essa formação. Eu sou um exemplo, dei aula desde a época do vestibular. Eu já vinha dando aula em colégio, em cursinhos, quer dizer, então, já tinha certa formação pedagógica e com a prática e com algum treinamento que a gente busca.

O grupo que lá está, que é os professores que já participam, já tem essa formação. Buscaram, de certa forma, talvez, até com mestrado, com outros cursos aí paralelos, buscaram essa formação. (G4)

O gestor oscila entre sim, não e talvez e, na dúvida, comenta sobre sua experiência de vida na carreira do magistério, sem destacar a importância da experiência pedagógica na atuação dos docentes do curso. Enquanto que G5 é enfática ao afirmar “Nenhuma, nenhuma! A maioria deles, só tem a titulação. A maioria deles não tem experiência pedagógica nenhuma”.

A opinião contraria o gestor anterior quando aborda que os professores não têm nenhuma experiência pedagógica. Logo, inferimos que, ao longo dos anos de atuação, os docentes também não a adquirem por falta de sistematização e gestão do processo de formação continuada.

Percebemos na fala anterior que, de fato, há uma carência muito grande em relação à aquisição, tanto da experiência quanto da formação.

O professor que busca isso, se quiser se identificar com a docência, deve levar em consideração todas as discussões acerca da qualidade da educação, da formação do aluno, ou seja, o professor deve ser mediador do conhecimento do aluno, e não apenas uma peça que “cumpre” de certa forma uma ementa, um calendário institucional.

Sobre o “Tempo de experiência de magistério superior ou experiência do corpo docente”, o Relatório da Comissão de Reconhecimento de Curso destaca:

Em maioria, os professores pela qualificação acadêmica e experiência profissional estão credenciados a atuar no Curso. Contudo, percebemos a necessidade de uma política institucional para efetivar os profissionais em disciplinas de algumas especialidades. (p. 7)

O relatório não é muito explícito, mas o que inferimos é que quanto à titulação, o Curso não deixa a desejar, mas no que se refere a disciplinas específicas, faltam docentes com formação naquela área de conhecimento. Também não faz referência clara sobre os aspectos didático-pedagógicos.

Sobre a formação individualizada, Nóvoa (1995, p. 26-27) faz o seguinte comentário:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos *professores individuais* podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões *colectivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos valores.

Inferimos que a aquisição da experiência pedagógica vem com a formação, mas o que acontece no curso são formações que os professores realizam de forma individual, que muitas vezes são em suas áreas específicas de formação, como pesquisas, extensão e mesmo a aquisição de titulação, que é muito confundida com formação pedagógica na universidade.

Mas vislumbramos pensamentos diferentes quando o gestor é o pedagogo do curso, pois analisa a experiência de outro ângulo e enfatiza que a experiência é adquirida com a prática.

Os sujeitos P1 e P2 admitem que a experiência vem com a prática.

(...) a experiência que ele acaba adquirindo é da sua prática, ele entra e reproduz. Como ele foi formado, enquanto estudante de Medicina ou mesmo na Residência, na pós-graduação *stricto sensu*. O que se vê é que a partir do (...) interesse do professor pela docência e o passar dos anos passam a buscar isso. E esse interesse vai ser muito individualizado. Tem professores que acabam buscando aprofundar estudos na área da (...) mas ainda é muito individualizado. (P1)

Eu acho que eles têm isso hoje, mas a partir da prática deles. A partir da prática eles foram aprendendo, até mesmo na prática, como é que eu posso dizer, com os outros profissionais, porque cada um vem com alguma coisa, então lá ele acabou aprendendo isso e aí entra até a gente, os pedagogos, porque quer queira quer não a UEPA tem uma característica muito forte em relação à Assessoria Pedagógica e, na Medicina, principalmente, porque eles eram fechados, contra a atuação desse profissional, eles passaram já de um tempo pra cá a aceitar. Então a convivência com a gente, a convivência com outros profissionais de outras áreas, aí sim eles passaram a ter, mas falar de trazer, eu penso que não. (P2)

Ao ser indagada se, ao longo desse período de atuação, os professores adquirem experiência, ela ressalta que

a grande maioria consegue. Mas, é claro, que nem tudo é 100%. Existem aqueles mais resistentes, aqueles mais fechados, mais tradicionais, que não conseguem superar, se deixar participar dessa transformação, dessa mudança, de entrar nesse novo paradigma, porque isso é um paradigma na educação, toda essa transformação, essa mudança e tem pessoas que não se deixam. E os alunos cobram isso. O perfil de aluno hoje é totalmente diferente que antigamente. Hoje tem o aluno mais crítico, mais reflexivo e ele te cobra enquanto professor e faz com que tu mudes isso. (P2)

Assim, para P3, que está há menos de um ano no curso,

A priori, não tem como saber. Ele não exercia aquela função, então não tem como ele vir com a experiência. A experiência vai ser adquirida participando

das formações, das reuniões de departamento, o que o coordenador da disciplina vai expor, vai explicar. Então aí ele tá começando a ter as experiências dele como docente. (P3)

Com o objetivo de identificar as exigências de titulação e experiências pedagógicas para o exercício da docência pelos professores-bacharéis em um curso de Medicina, destacamos várias oscilações nas respostas dos gestores, no que tange à experiência pedagógica e titulação dos atuais professores-bacharéis que desenvolvem suas atividades no curso de Medicina.

Isso demonstra certa falta de debate sobre os procedimentos desses profissionais do referido curso. Alguns dizem que eles adquirem ao longo da prática, outros no momento da titulação e, por fim, nas formações. Mas percebemos que há uma contradição, pois a maioria tem resistência em participar das políticas de formação quando são realizadas nos cursos, mesmo de forma isolada.

Há exigência de titulação e experiência, conforme o edital do último concurso. Mas um gestor não concorda com esse critério seletivo, principalmente em relação à titulação, por considerar que é mais fácil adquirir essa formação estando na Instituição. No entanto, para que o curso renove seu reconhecimento, assim como autorizar cursos na educação superior, as instituições devem possuir um quantitativo de professores com pós-graduação em *stricto sensu*.

Na pós-graduação, há em alguns cursos uma pequena formação voltada para a atuação docente, com a disciplina Metodologia do Ensino Superior. Mas, no geral, a formação é para a pesquisa, apesar de um gestor acreditar que o professor, tendo pós, pode obter a formação pedagógica de que necessita para atuar como docente no ensino superior; o que é divergido por outros sujeitos, ao considerar que, mesmo os docentes possuindo doutorado, necessitam de formação pedagógica após ingressarem no curso, ou mesmo na Universidade, passando por um processo de formação específica para atuar em sala de aula, como cursos, *workshops* e até aula de dicção, como bem afirma um informante.

A seção trouxe inicialmente o debate acerca dos profissionais bacharéis que atuam no ensino superior, demonstrando que a discussão ainda é recente, mas ganha espaço a cada dia no meio acadêmico.

Ao longo das falas dos sujeitos pudemos validar as assertivas dos autores quando afirmam que o professor necessita de formação pedagógica para atuar em sala de aula e que, apesar da titulação exigida nos concursos públicos para ingresso

na carreira, não é o suficiente para garantir que esse docente não venha a ter dificuldades para administrar suas aulas.

Assim, analisaremos nos itens a seguir como os gestores avaliam o processo de ensino dos professores do curso de Medicina. Para tanto, passamos à segunda categoria de análise.

2 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DA PRÁTICA

Nesta seção, destacamos como os gestores avaliam a experiência pedagógica dos docentes que atuam no curso.

Com o objetivo de revelar as dificuldades detectadas pela gestão acadêmica na prática dos professores-bacharéis, fizemos o seguinte questionamento aos gestores, coordenadores e pedagogos: “Com a experiência que você possui como gestor (assessor), que dificuldades tem encontrado ou encontrou no desenvolvimento da prática dos professores-bacharéis?”.

Diante disso, os gestores revelam duas grandes dificuldades: a falta de compromisso com o ser professor e a falta de formação pedagógica, ou seja, a primeira está intimamente relacionada ao processo **identitário docente** (NÓVOA, 2007) e a segunda relacionada à **profissionalização e formação docente**.

2.1 IDENTIDADE DOCENTE

Para discutir sobre identidade docente, partiremos das falas dos gestores, ao serem indagados sobre como avaliam as dificuldades encontradas ao longo da atuação em que estiveram ou estão no curso.

Uma das grandes dificuldades encontradas é a falta de identificação do médico enquanto docente.

O que ouvia muito eram queixas em relação a compromisso, a horário de alguns professores, a mudanças de horário de aula por conta própria, essas coisas. Isso passava muito. E acho a falta de compromisso e até a falta desse entendimento de que a profissão de professor não é um bico. Que isso não é um bico! Que é um compromisso de formação. De uma pessoa, de um grupo que tá se formando, que vai ser um profissional e tem que ter exemplo; e acho que esse exemplo, em alguns, faltava. (G1)

Na verdade, com a Medicina, a nossa dificuldade é a seguinte: é deixar o professor na sala de aula, querer que ele fique ali digamos de 14h às 18h. Não fica: ele chega, ele dá uma excelente aula, mas ele entra correndo e sai correndo. E talvez pelo corre-corre da vida dele, os meninos acabam se acostumando. E isso é muito ruim. O professor poderia utilizar melhor o tempo de aula dele, trocar ideias, jogar mais casos clínicos. Mas a gente precisa resgatar muito a presença, o ficar do professor na sala de aula, o vivenciar mesmo as práticas de maneira geral: as práticas, a prática hospitalar, a prática ambulatorial, as tutorias. Sabe, acho que tem sim a melhorar muito. (G2)

Concordando com os gestores anteriores, G4 enfatiza que:

Como ele é um técnico específico, ele é médico, na vida prática. A docência muitas vezes não é específica. Ele não fica só com a docência, ele fica também, com o desempenho técnico, lá no consultório particular, ou no hospital. E isso às vezes atrapalha, porque ele deixa um horário, talvez menor, pra docência. Isso dificulta! Se fosse só docente, talvez, não sei se isso, perderia um pouquinho da prática técnica. (G4)

No momento da entrevista, o gestor foi interrompido e questionado pela pesquisadora sobre como ele percebia essa dificuldade:

Pelas faltas, pelas ausências de alguns professores no horário de aula, talvez, pouca importância que às vezes ele dá para a docência, deixando-a um pouco de lado, ficando muito mais com a parte técnica. (G4)

O gestor G5 é categórico ao avaliar as dificuldades:

Professor que coloca mil dificuldades. Existem dificuldades, sim, de ser professor, mas as dificuldades são triplicadas pelo professor. (G5)

Isso demonstra a imensa insatisfação do gestor para com os professores do curso, pois considera a docência um compromisso com a formação dos futuros médicos, o que lamentavelmente muitos professores não levam a sério.

Claro que não são todos os gestores que avaliam dessa forma, mas há a preocupação no sentido do agir profissionalmente, da escolha em ser professor e não “assumir” esse papel integralmente, ou seja, o que está em jogo é sua consciência em relação a sua ação. Ação de assumir o compromisso a partir do momento em que ele adentra o espaço acadêmico, na condição de docente concursado, já que o aluno, a Instituição, os pares, todos esperam um compromisso desse professor.

E, então, vem mais um questionamento: Será que o professor bacharel não considera a docência como profissão?

Para P2, a relação professor-aluno, com caráter ético e profissional, também é destacada:

[...] continuo falando da relação professor-aluno. Essa foi a principal queixa, principal conflito, solicitação até do próprio professor pra como se lidar, tratar de determinados casos, situações, problemas que surgiram em sala. Pouquíssimos foram os casos em que chegaram solicitando ajuda sobre metodologia, análise numa questão de prova. Chegaram também esses casos, mas a maioria foi sobre a relação professor-aluno.

De aprendizagem mesmo, é [...] tudo que envolve aprendizagem do aluno e aí entra a metodologia do professor que gera esse conflito nessa relação, porque, às vezes, eram queixas de que o professor era muito inflexível, de que o professor só passava prova, de que o professor não usava outro método. Às vezes, até reclamação de livro, que não era aberto a outros livros. Quando o aluno vinha com respostas de outro assunto, outro autor, ele não aceitava porque não era aquele autor. Há muita inflexibilidade em o professor aceitar outras [...]. Mas, como falei, hoje a gente já vê a quebra desse ritual e a mudança tá no sentido positivo. Claro que ainda não tá no

ponto exato. (...) Ainda existe esse tipo de professor na Universidade, mas ainda é uma minoria pelo que eu vejo. (P2)

Percebemos na fala dos gestores que os docentes preferem suas outras atividades à sala de aula, ao ser docente. Como os questionários demonstraram, a maioria dos docentes, além da possibilidade em assumir cargos na Instituição e atuar como médicos, consome mais seu tempo atuando como técnicos e apenas “passam” para dar aula.

Por que esses profissionais preferem atuar mais como médico a ser professor?

Recorremos a Nóvoa (2007, p. 16) faz a seguinte indagação acerca do processo identitário docente:

Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? As respostas levar-nos-iam longe demais. Mas, talvez, valha à pena mencionar brevemente os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: *A de adesão, A de Ação, A de Autoconsciência*.

Assim, segundo o autor, os três As remetem às escolhas pessoais que cada indivíduo pode fazer ao eleger um caminho profissional a seguir. E isso inclui a adoção de valores e princípios para atuar com pessoas, ou seja, exige o aderir a um projeto pessoal ou profissional, que também está ligado ao agir de cada indivíduo, à maneira de ser pessoal e profissional e na reflexão acerca da profissão docente. Nóvoa (2007). O autor destaca ainda que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (p. 16)

Nesse processo identitário, os professores ficam entre o “ser médico e o ser professor”, como bem destaca um gestor ao avaliar a possibilidade de o médico sair dos consultórios para atuar somente na docência: ele perderia a “prática” médica. Assim, para que possamos entender os meandros das ações do médico docente, é importante que conheçamos, primeiro, a profissão e sua formação.

É importante que conheçamos o trabalho do médico, pois é a maioria da categoria profissional que atua no curso como docente; o que de fato acontece para que esses profissionais não tenham tempo para dar aulas, para assumirem o compromisso docente.

2.1.1 Profissionalização da docência

Os gestores e pedagogos foram enfáticos ao destacar a falta de “profissionalismo” de alguns docentes com o cumprimento do horário, com o relacionamento professor-aluno e com o próprio respeito no ato da docência.

Sobre profissionalização da docência, Ramalho (2004, p. 19-20) destaca que

A discussão em relação à profissionalização docente é hoje uma das problemáticas centrais para a mudança educativa. O fenômeno traz consigo a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. Pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional. A preocupação de se discutir a profissionalização docente e sua identidade enquanto profissão constitui um desafio teórico e prático, já que a docência tem características e se desenvolve em situações específicas, o que lhe outorga uma dada singularidade em relação a outras atividades reconhecidas como profissão.

Ainda, em Ramalho (2004 apud ENGUIITA, 2001, p. 39), é enfatizado que:

A profissionalização é mais que qualificação ou competência, é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade, aos empregadores; de jurisdição face aos outros grupos profissionais; de poder e autoridade face ao público e às potenciais reflexões ou grupos ocupacionais subordinados. Para os professores, uma nova visão de profissionalização se faz necessária, ao considerar a natureza social e educativa do trabalho. O professor constrói saberes, competências, não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber, e não a exclusão.

Assim, profissionalização está intimamente relacionada à autonomia, processo de aquisição de conhecimentos específicos de uma determinada profissão.

Para o professor, a profissionalização é a construção de saberes, competências coletivas, políticas, econômicas e sociais com o objetivo da inclusão.

Os depoimentos foram enfáticos sobre a necessidade de uma prática docente mais comprometida com o pensar, o sentir e o fazer pedagógico na sala de aula. Uma realidade que muitos professores não possuem nem mesmo tempo para estar nesse espaço que a autora destaca como espaço de diálogo social. Isso,

certamente, é preocupante, pois o ensino fica comprometido e o diálogo, ferramenta de mudança social, não acontece.

Perrenoud (2002) também discute sobre “profissionalização” e entende que essa é uma discussão ainda recente, pois, gradualmente, o que era considerado “ofício” está passando para o que considera formação.

Para Leite (2004, p. 38),

a questão da construção de um referencial para se compreender o professor como profissional é um processo complexo mediado por diversos fatores e problemas ainda sem resolução. A procura de critérios para uma atividade a ser considerada como profissional se depara com situações diversas, como a massificação, a desvalorização, as diferentes inferências dos mais diversos elementos (pais, Estado, administradores, etc.) ao trabalho do professor, natureza social da base de conhecimentos que caracteriza a profissão e leva a uma autonomia profissional compartilhada com o contexto.

Esse debate vai ao encontro do pensamento de Contreras (2002, p. 31), enfatizando que:

Uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra “profissional”, e suas derivações, embora em princípio pareçam apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são sequer expressões neutras. Escondem em seu bojo opções e visões do mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões.

Assim, a profissão de professor está intimamente relacionada à discussão sobre a autonomia profissional, o que inclui os aspectos intelectual, social e político (Leite, 2004).

Imbernón (2000 apud RAMALHO, 2004, p. 50) completa que:

A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo e não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional. A profissionalização é um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social.

O autor é mais enfático ao afirmar aquilo que os gestores consideram como dificuldades e que deve ser urgentemente modificado em relação à prática do professor, principalmente, no que tange à relação professor-aluno, que muitas vezes é pouco valorizada pelos docentes, mas que deve ser fundamental no processo de ensino-aprendizagem, conforme destaca Imbernón (2011, p. 30):

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Lessard e Tardif (2011, p. 26) contribuem com a discussão acerca da temática “profissionalização do ensino”, que vem ganhando espaço nos debates, tanto na Europa quanto na América do Norte.

Para os autores, profissionalização é:

Promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado; construir com as pesquisas uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaboração frutuosa; valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos; introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação do ensino que permita uma melhora das práticas e dos atores; fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores e favorecer sua participação na gestão da educação; (...) reduzir a burocracia que desvia, muitas vezes, as reformas a seu favor; introduzir no ensino novos modelos de carreira favorecendo uma diversificação das tarefas; valorizar o ensino na opinião pública (...).

Entretanto, o que se observa, segundo os autores, é um afastamento desses aspectos envolvendo a prática dos profissionais do ensino, pois o que se vê é uma total desarticulação desses propósitos, como desvalorização profissional, perda da autonomia, formação ineficiente. Por esse motivo, Lessard e Tardif (2011) consideram que os professores não possuem uma profissionalização séria, pois se fecham em suas práticas individuais, o que os levaria ao processo de proletarização.

De certa forma é o que acontece no curso, segundo as falas dos gestores, quando os professores consideram não ter tempo para dar aula, buscam sua formação de forma individualizada, apenas para conseguir a titulação para subir uma categoria no plano de cargos e salários ou mesmo por realização pessoal em determinado campo da pesquisa; sem levar em consideração todo um processo coletivo de formação e aquisição de novas experiências para o coletivo ético e social que envolve toda uma nova formação profissional – os novos médicos.

2.1.2 Formação Docente

Outro tema abordado pelos gestores é a falta de formação dos docentes que atuam no curso de Medicina.

Durante o período em que foi gestor no curso, G3 destaca as dificuldades relacionadas ao tema:

[...] É tentar fazer com que aquelas pessoas que foram formadas, criadas, treinadas, e entraram na Academia por um ensino tradicional centralizado no professor, vejam uma nova visão de ensino, com metodologias ativas, com tutoria, com discussão de casos, com problematização. É muito difícil colocar isso na cabeça do professor. A maioria dos professores mais antigos, os grandes professores nas suas especialidades, que têm realmente um conhecimento básico das suas disciplinas formidável são muito preparados. Eles não tinham nenhuma formação didático-pedagógica e apresentavam a matéria, da maneira como eles aprenderam nos seus cursos tradicionais. Uma maneira bem centralizada no professor, bem conferencista, às vezes. Eu lembro que eu entrei em 2001 e ainda tinha professores apresentando aula com transparência, com cartaz, ou com leitura de livros. Simplesmente, fazia a leitura de um livro didático e discutia aquilo ali. Então, a maior dificuldade que eu vejo foi a de se adaptar; o pensamento é ultrapassado, na maneira de ensinar de alguns centralizadores, semi-deuses, autoridades máximas, como se fossem gerais dentro do quartel, pra uma realidade diferente de hoje. (G3)

O gestor também aponta como dificuldade a utilização dos recursos didáticos, por falta de conhecimento de alguns professores com as novas metodologias que surgem a cada dia. Além de não estarem previstas no PPP, há uma imensa resistência por parte de um número significativo de professores em não aderir e resistir às mudanças propostas pela gestão.

Outro ponto destacado pelo gestor e avaliado como importante é o desempenho do aluno, a busca, a autonomia. Mas devemos ressaltar que essa autonomia também deve ser estimulada pelas ações do docente em gerir o espaço acadêmico.

Então, acho que nesse ponto a questão da metodologia, do avanço das tecnologias é muito importante, mas não é o essencial. O essencial é a vontade, é a determinação, é o interesse do discente também. Hoje, a gente sabe que existem “Ns” metodologias diferentes. O uso do datashow tá difundido, há outras metodologias ativas, a problematização, a medicina, o ensino baseado em problemas, o PBL. (G3)

No período em que atuou no curso, P1 destaca como uma das grandes dificuldades a valorização da formação pedagógica para a atuação como professor e relata:

Muitas vezes, ele não se dispõe a participar de cursos dessa formação, por achar que o domínio técnico ou a competência técnica é o suficiente para

exercer o seu papel enquanto docente. Transmitir o seu conteúdo técnico sem dar importância a essa formação pedagógica. Percebia que, no momento em que se ofereciam cursos, palestras ou um assunto que fosse da área pedagógica, parecia que isto não tinha a ver com a sua prática, com seu trabalho, não tinha importância.

E uma outra questão é a falta de tempo do professor, de não se dispor, não ter tempo para esse tipo de atividade. Então, muitas vezes, ele não achava isso importante, não dava essa importância e tinha que ser um trabalho de motivação, de mostrar o quanto aquilo era importante pra prática dele. É um trabalho de conquista. (P1)

Por fim, o Gestor P3 elucida ainda mais a questão ao dizer que

a maioria das queixas é em relação à metodologia de avaliação e também algumas de ensino. A gente não recebe muito de “prática”, as dificuldades são mais nas aulas teóricas, na forma como o professor ministra. A exigência que os alunos sentem, principalmente, os do primeiro ano. Eles questionam demais a forma, porque estão entrando. Então, é muito complicado pra eles começar a se adaptar a esse ritmo de universidade. Mas a maioria das queixas é em relação à avaliação. (P3)

Percebemos uma nítida diferença entre os gestores coordenadores e os pedagogos: os primeiros, por serem médicos, consideram como maior dificuldade o aspecto da identidade docente, que já foi discutido no item anterior; enquanto que o segundo considerou o aspecto da falta de formação pedagógica para os docentes, que ainda será abordado.

Assim, para discutir sobre as novas metodologias nos cursos da saúde, podemos destacar a discussão que Berbel (1998, p. 140) faz acerca do tema:

Algumas escolas que preparam profissionais para a área da saúde têm surpreendido a comunidade interna e externa com inovações importantes na maneira de pensar, organizar e desenvolver seus cursos.

Inspirados em exemplos de experiências de mais de 30 anos, realizadas no Canadá (em *MacMaster*) e na Holanda (em *Maastricht*) principalmente, e também por recomendação das Sociedades das Escolas Médicas para países da África, Ásia e América Latina, várias escolas de Medicina no Brasil vêm buscando adotar a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning – PBL*) em seus currículos.

A autora faz uma distinção entre Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL, que consideramos importante devido aos gestores ressaltarem, a todo momento, a necessidade de mudanças no Projeto Pedagógico, apontando para as referidas metodologias. Por isso, destacamos no anexo (Anexo D) um quadro comparativo entre Problematização e PBL.

A autora destaca ainda que:

Ambas as propostas incluem também o trabalho em grupo. Na Metodologia da Problematização, o grupo trabalha junto o tempo todo, com a supervisão de um professor. Em alguns momentos poderão distribuir tarefas, mas

retornam sempre para o grupo, que vai construindo o conhecimento através das etapas do Arco. Na Aprendizagem Baseada em Problemas, o grupo inicia junto o conhecimento e discussão do problema e retorna depois para a rediscussão no grupo tutorial, quando os estudos individuais já foram feitos. Professores especialistas podem ser consultados durante o estudo.

Deste modo, é possível entender que a Aprendizagem Baseada em Problemas lança mão do conhecimento já elaborado para aprender a pensar e raciocinar sobre ele e com ele formular soluções para os problemas de estudo. A Metodologia da Problematização, além disso, é um desafio para a construção de novos conhecimentos, pela aproximação da realidade em que o tema em estudo é vivido por diferentes atores sociais.

Há também uma grande diferença quanto ao uso dos resultados dos estudos. Na Aprendizagem Baseada em Problemas, os conhecimentos serão utilizados para resolver os problemas como exercício intelectual e nas práticas de laboratório e/ou com pacientes. (p. 151)

Assim, a Metodologia da Problematização e o PBL são uma constante ao longo da entrevista com os gestores, pois percebemos que ambas são utilizadas no curso pelos professores que, em algum momento, buscaram essa formação, por atuar em outras instituições de ensino superior do Estado, ou por terem conhecido a metodologia participando da elaboração do Projeto Pedagógico do curso de Medicina de Santarém, que já utiliza essas metodologias.

Mas é preciso ressaltar que o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina não prevê tal metodologia, o que gera muitas divergências, porque sua utilização deve estar regulamentada no projeto. Sem falar que a Instituição, também, ainda não realizou essa formação com todos os docentes para que haja uma mudança do currículo.

A Avaliação realizada pelo CEE (p. 3) no item “Metodologia” destaca que “o curso tem práticas problematizadoras/inovadoras, mas em grupos isolados. Não há uma integralização das áreas de conhecimento entre si. Há ênfase na observação e exposição como via de aprendizagem.” Assim, no indicador, o item “Metodologia” foi considerado “Insatisfatório, com nota 01”.

Sobre as dificuldades na atuação dos docentes, percebe-se que elas estão muito relacionadas a sua prática em sala de aula no curso de Medicina. E isso nos desperta para diversos debates sobre a atuação do professor, como a relação professor-aluno, a didática, a metodologia e a já citada profissionalização docente.

Essa profissionalização docente está intimamente relacionada ao debate sobre a profissão docente. Percebemos pelas falas dos gestores que, muitas vezes, o professor não tem tempo para dar aulas, ou somente passam na Universidade.

2.2 PROPOSTAS VIABILIZADAS

Para tentar sanar essas dificuldades, os gestores e pedagogos foram indagados com o seguinte questionamento: “Que propostas você realizou/realiza para minimizar as dificuldades e tornar mais efetiva a atuação dos professores-bacharéis?” Os gestores nos forneceram as informações que organizamos em subtópicos conformem seguem.

2.2.1 Ações da Coordenação

No período de atuação de cada gestor, foram implementadas ações, mesmo que paliativas, para amenizar as dificuldades dos referidos.

Consideramos que um curso é bem mais que a coordenação: é composto por departamentos, assessoria pedagógica e a gestão superior, ou seja, ultrapassa o próprio campus em que o referido está localizado, mas, ainda assim, as ações são necessárias para que o dia a dia aconteça.

Assim o Gestor destaca que:

Às vezes a gente conversava com o professor. O que a gente chegou a fazer foi muita reunião de grupos. A gente tentou assim, de várias maneiras, fazer, chamar gente de fora, entendeu? Inclusive, nós chamamos uma pessoa de Fortaleza, chamamos de Roraima, que também tem uma experiência boa de Metodologias Ativas. Experiências deles mesmos, da Universidade e a gente chamou. Chamávamos os professores e teve uma participação. Mas, não era aquela que a gente almejava. (G1)

Para G2:

Eu não tive muita dificuldade, porque eu me dou muito bem com todos eles. Tanto que quando eles faltavam eu ligava, eu abordava sempre com muita cautela, com muito carinho, muito jeito pra eles não se aborrecerem,; também porque se eles se aborrecerem eles pedem demissão, vão embora e a gente fica sem professor. (G2)

Observamos nesse discurso que o gestor se contradiz ao fazer a afirmativa de que não havia dificuldade, mas, no item anterior, o mesmo gestor informa que a maior dificuldade: “é deixar o professor na sala de aula, querer que ele fique ali digamos de 14h às 18h. Não fica! Ele chega, ele dá uma excelente aula, mas ele entra correndo e sai correndo.” (G2)

G3 destaca que:

São três propostas: A melhoria do preparo pedagógico ao entrar o professor. O treinamento dos professores que já estão aí há muito tempo, em metodologias ativas e cursos etc. E a transição do próprio curso, o próprio Projeto Pedagógico para metodologias ativas. (G3)

Para G4 a situação é expressada do seguinte modo:

Eu acho que é um processo, primeiro, de conscientização do médico como docente. Esse é o primeiro passo. Depois, eu acho que passa por uma reestruturação da própria Universidade no Curso de Medicina, que vai além da própria coordenação. A nível talvez de Estado. Com melhores salários, uma estrutura melhor para o professor de um modo geral, que no Brasil ainda não é tão bem valorizado. Embora seja uma profissão tão importante, ainda não é bem valorizada. Talvez ele como técnico na Medicina tenha um desempenho profissional melhor, mais valorizado do que como professor. Então isso atrapalha. Isso dificulta.

O Gestor destaca que:

Tentar minimizar! (G5)

Entre os Pedagogos, P1 destaca que:

No momento em que a gente era procurado pelos alunos por algumas dificuldades na sala de aula ou no processo educativo em si, fosse ele no momento da relação professor-aluno, nessas questões ou num resultado de uma avaliação da disciplina, era discutido, refletido e daí também a gente acabava buscando estratégias para trabalhar essas dificuldades com os professores. Mas de trabalho individualizado. Por exemplo, nós tínhamos professores com dificuldades em relação à prova. Então conversava com aquele professor. Trabalhávamos especificamente aquela dificuldade. Eram duas situações muito frequentes: a questão da relação professor-aluno, de não permitir o aluno entrar fora do horário do professor, de o aluno se manifestar na sala, de o aluno contestar determinada fala do professor, da utilização de determinado recurso na sala para tornar a aula mais dinâmica, e a prova, no sentido da reprovação de alunos por causa de 0,5 pontos, ou até de décimos. Os alunos procuravam a coordenação do curso e um trabalho junto à Assessoria Pedagógica. Nós estávamos presentes com a coordenadora. (P1)

A pesquisadora pergunta se era feito um trabalho com o professor.

O Gestor vagueia em sua resposta e não é objetivo, citando outra experiência realizada ao longo da sua carreira. Mesmo assim, a pesquisadora indaga: “Isso faz um diferencial em relação à atuação docente?” Para tentar retomar a discussão, então, responde:

O que se tem feito? Se fazia um curso inicial. Mas, quando ele vai pra (...) própria dinâmica do curso, do currículo do curso, por ser disciplinar, separado, ele acaba também entrando nessa dinâmica do processo. E quando se percebe ele tá também reproduzindo uma prática igual a dos outros professores do curso, dando aula expositiva. Avaliação classificatória, como única forma, priorizando a transmissão do conhecimento. (P1)

P2 destaca o mesmo trabalho realizado na fala anterior como um trabalho individualizado:

Nada melhor do que uma conversa! Era chamado o professor, claro, separadamente, porque aí vinha mais um conflito que era aquela questão do professor se vingar do aluno na prova. Sempre o melhor pra esse conflito foi o diálogo e a gente conversava sempre com o professor e separado com o aluno e tentava chegar a uma solução. Pouquíssimos foram os casos em

que ultrapassavam essa conversa e aí chegou a coordenação de uma forma mais incisiva, de uma forma mais oficial e menos ainda foi o caso que saiu da coordenação e foi para a direção. Então, a maioria mesmo a gente resolvia mesmo na assessoria pedagógica com o diálogo. E nesse diálogo surgiam formas de atividades, sugestões pra que se mudasse aquele conflito ali, seja ele de caráter relacional, seja ele pedagógico em sala de aula que envolvesse metodologia, que envolvesse uma nota, que envolvesse uma correção errada. Seja qual for o caráter, a gente conseguia resolver ali, de grosso modo.

Por fim, P3 revela em seu pronunciamento que:

A gente procura chamar o docente, tentar conversar, saber o que realmente tá acontecendo e tentar esclarecer, porque assim como a gente ouve os alunos, a gente também vê o lado do professor. Mas ficou um pouco mais para o departamento, para que cada departamento fizesse as suas reuniões com o docente, expusesse as situações de dificuldades. Ela (coordenadora) tem criado reuniões com os chefes de departamento e deixando-os cientes das dificuldades de tais professores, quais são as queixas principais dos alunos pra que cada coordenação de departamento concentre seus professores e façam as formações, as reuniões, estabeleçam as formas do que deve ser feito, tentando solucionar.

Percebemos pelas muitas respostas dos gestores que as formas de intervenção da gestão abrangem diversos métodos, como conversas, formação na coordenação, reuniões. Ações isoladas para formar um coletivo que não surtem muito efeito quando temos um grande número de docentes, que, muitas vezes, não têm tempo para dar aulas.

É importante ressaltar que esses gestores sentem a falta de uma formação que vai além do curso, uma formação realizada de forma institucionalizada, mais consistente, realizada pela Universidade, uma forma mais abrangente, que não seja confundida com a aquisição de titulação, como é destacada por alguns gestores, como se essa titulação suprisse a necessidade de formação em serviço.

Na verdade, percebemos que a visão de que a titulação é uma “formação” é mais dos gestores médicos, o que contraria os pedagogos, que acreditam que a formação não é a aquisição da titulação e, sim, um período de estudos pedagógicos, como o estudo do projeto pedagógico de cada curso.

Outro aspecto relevante que vale ressaltar é a falta de um direcionamento, de saber quem seria o responsável por essa formação. E, afinal, de quem é a responsabilidade pela política de formação continuada na UEPA?

Segundo seu PDI, a Universidade do Estado do Pará destaca que “tem como uma de suas prioridades, a Política de Qualificação Docente, desenvolvida por intermédio do Programa de Pós-Graduação Lato e *Stricto-Sensu*, o qual oferta cursos à sociedade paraense na Capital e Interior do Estado”, e “a ampliação do

número de mestres e doutores do quadro da UEPA é fator primordial para captação e desenvolvimento de projetos de pesquisa e pós-graduação próprios” (UEPA, 2007, p. 51).

Assim, cada Departamento Acadêmico elabora seu Plano Quinquenal de Capacitação Docente, o qual deverá ser aprovado pelas diferentes instâncias da Universidade.

O Plano Quinquenal deve contemplar o afastamento de até 20% dos professores do departamento para o período de 5 anos. Deve, ainda, estabelecer as linhas de pesquisa de interesse da Instituição/Departamento, determinando que a liberação ocorrerá em função do que estiver estabelecido nas linhas de pesquisa do citado plano.

O Plano de Capacitação, obrigatoriamente, concederá o afastamento do docente para participar de cursos, no território nacional, reconhecidos pela CAPES.

O Plano de Capacitação admitirá a participação em cursos de pós-doutoramento no exterior, somente, em caráter excepcional. (UEPA, 2007, p. 50)

Segundo o Relatório Acadêmico e Social de Gestão (2008/2009/2013), o número total de professores doutores na Universidade soma 175, no ano de 2012.

Assim, no que concerne à formação docente, os gestores se ressentem da falta de uma política de formação.

Na verdade, a responsabilidade da formação é de todos e ao mesmo tempo de ninguém, porque a UEPA dá apoio para a aquisição da titulação, mas sabemos que a formação não passa somente pela titulação. Precisa, também, estar calcada em programas de formação, em uma política centrada no docente, principalmente, naquele que adentrou o espaço da Universidade sem uma devida formação pedagógica.

Dessa forma, no item a seguir, continuaremos com o debate sobre a formação docente e a necessidade de uma formação pedagógica. Para isso, conheceremos e discutiremos as estratégias do curso de Medicina.

2.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

“Quais as estratégias de ensino que são mais utilizadas pelos professores-bacharéis na prática com os alunos? E como você analisa a eficácia e eficiência dessas estratégias utilizadas?”

Nesse momento, discutiremos as estratégias de ensino, quais as que eles mais utilizam e a sua eficiência e eficácia no processo de aprendizagem dos alunos.

É importante ressaltar que o Projeto Pedagógico deve discutir de forma dialética acerca da prática pedagógica docente, mas o que encontramos foram dificuldades, em vários aspectos, conforme respostas dos gestores, até pelo fato de que o quesito “metodologia” não foi ressaltado, de forma clara e específica, como fator fundamental para o ensino.

2.3.1 Busca de Novas Metodologias

Um importante desafio no curso é o ingresso de novas metodologias para tentar superar as metodologias antigas, mas há um longo processo que deve ser superado para as mudanças acontecerem.

Os relatos a seguir demonstram o porquê de esse processo ser desafiador.

G1 nos informou o seguinte:

Como o Projeto Pedagógico ainda é por disciplina, então a metodologia utilizada era aquela que o professor é o expositor e o aluno o agente passivo. Então, essa é a predominante. Agora, alguns grupos isolados começaram a querer inovar e a querer fazer metodologias ativas. Aplicar metodologias ativas de aprendizagem. Eu acho que nessa nova metodologia – Medicina Baseada em Problemas, Medicina Baseada em Evidências, essas experiências inovadoras de aprendizagem, a gente sente que o aluno está melhor, porque ele vai em busca do conhecimento. Eu acho que isso faz o aluno assimilar melhor. (G1)

G2 relatou que

O mais utilizado do 1º ao 4º ano são as conferências, são as aulas expositivas. As aulas práticas acontecem, mas eu penso que elas ainda são em número muito pequenas em relação às aulas teóricas. Eles têm muito mais aulas teóricas. No internato, não, eles já passam tudo pra prática.

A aula expositiva, eu acho que ela tem o seu valor, mas ela é muito utilizada ainda em nosso projeto pedagógico, tem que diminuir. Eu não sou a favor. Eu acho que a gente precisa, por exemplo, incorporar a tutoria. Acho que o tutorial é uma boa maneira de o aluno aprender. Pense uma sala de aula aqui, eu, tutora, e 10 alunos. É muito mais produtivo pros alunos do que uma aula expositiva, onde eu chego, dou minha aula e saio correndo.

(...) eu acho que o bom professor tem que contar muitos casos e tem que mostrar as alternativas de diagnóstico de tratamento, quais são as possíveis saídas. Tem professor que não faz isso. Chega, digamos, para dar uma aula de anemia: anemia é isso e trata assim. Tá, até logo, boa tarde! E vai embora. Quer dizer, o aluno fica assim: Puxa! A gente não perguntou nada, ele não perguntou nada pra gente. Então falta... E na tutoria não. (G2)

A pesquisadora pergunta sobre os recursos didáticos nas aulas teóricas e o gestor responde que utilizam o projetor multimídia como recurso principal.

G3 nos informa que:

Na verdade, não existe nada oficialmente definido. O nosso ensino é tradicional, departamental, disciplinar. Cada um tá tentando fazer uma modernização, tá fazendo da sua maneira, pela sua experiência, pelo que traz de outra universidade, de outro curso, pelo que leu, pelo que estudou. Mas não há uma padronização, não há uma, digamos assim, orientação definida da gestão. Acho que isso tá precisando. (G3)

Analizamos a preocupação do gestor não como uma forma de padronização de suas estratégias e técnicas de ensino, mas como uma metodologia específica para o curso, projetada em seu PPP, pois, ao longo da pesquisa, fundamentados nas Diretrizes Curriculares do ano de 2001 e no Pedagógico de 1999, as falas dos gestores apontam para uma defasagem do PPP, em relação às novas metodologias de ensino que são propostas nas Diretrizes.

Ao falar sobre a eficácia e eficiência das estratégias, o gestor faz uma comparação entre o curso de Santarém, que utiliza as metodologias ativas, e o curso de Belém, que apesar de serem o “mesmo”, possui metodologias diferenciadas:

Ao longo do curso, a gente percebe que os da metodologia ativa, das metodologias modernas, avançam mais rápido. Eles têm conhecimentos, habilidades e desenvoltura bem antes. (G3)

Para o Gestor seguinte:

O curso de Medicina da UEPA ainda é um pouco da formação tradicional, então a maioria das estratégias que eles usam ainda é a tradicional. Mas já existem grupos trabalhando outras estratégias, com Metodologias Ativas, por exemplo, lá na nossa prática dos Estágios. A atividade é prática, a gente leva o aluno pra um ensinamento prático. Na propedêutica, na anamnese, no exame físico. Quer dizer, basicamente, puramente prático, ele não tem contato com teoria, a não ser que ele vá buscar no livro, o conteúdo que a gente transmite pra ele de forma prática. (G4)

A pesquisadora argumenta com o gestor se, em relação à aprendizagem, ela pode ser considerada eficiente e ele responde:

Pode, com certeza. O professor, na verdade, hoje, é um orientador. Hoje, o aluno busca muito mais esse conhecimento através de livros, de pesquisas. O professor tem que orientar o caminho que ele deve seguir pra buscar esse conhecimento. E aliado à atividade prática que ele ensina é muito prático. (G4)

Sobre as estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores-bacharéis do curso de Medicina, é destacado o seguinte:

No curso de Medicina, no caso Medicina-Belém, ele é disciplinar, ele é por disciplinas e ele ainda tem aquela separação de teoria e prática. Na teoria, o predomínio é a aula expositiva, eu diria que quase 70%, e 30% dos professores usam outras metodologias, metodologias ativas. A maioria usa aula expositiva. Na aula prática, eles trabalham com estudo de caso, com casos clínicos. Eles fazem isso com recursos, com materiais pra laboratórios. Mas o predomínio na aula teórica ainda é da aula expositiva. A

questão da metodologia não está dissociada da concepção do profissional que se quer formar. (P1)

A pesquisadora indaga: “É uma concepção mais individualizada de cada professor?” e a gestora responde:

Eu vejo assim: essas duas concepções estão presentes no currículo. Porque o Projeto Pedagógico do Curso ainda é um projeto, vamos dizer que ele mesmo na sua concepção não trabalha essa unidade entre teoria e prática. E aí as estratégias utilizadas também se diferem nas aulas; há um predomínio. Não quer dizer que todos utilizam, mas na aula, nas aulas práticas, você já vê, vamos dizer, um uso de outras metodologias. E, individualmente, também se verifica no curso que tem professores que trabalham na sua disciplina com metodologias ativas. Então, quer dizer, é em função do Projeto Pedagógico do Curso. Tem a ver com o Projeto Pedagógico do Curso. (P1)

Sobre metodologia, o Projeto Pedagógico do curso de Medicina não faz referência clara em relação ao tema. Então indagamos se o professor recebeu formação para ter uma prática diferenciada da “tradicional”.

As Assessorias têm tentado fazer um trabalho junto com os professores para que esses próprios professores reflitam sua prática e comecem a ter essa reflexão na sala de aula. Mas isso não tem, não existe um plano permanente. É algo diferencial de curso para curso, dependendo muito de quem está como gestor naquele momento do curso. Mas há a preocupação de acolher o professor que tá chegando, de orientar esse professor e tentar acompanhar esse trabalho e ir ajudando nesse processo de formação pedagógica. Como eu já disse anteriormente, ele acaba reproduzindo na prática e vai aprendendo a partir da sua prática docente. Dependendo de cada professor, essa caminhada é diferenciada. (P1)

P2 destaca o seguinte sobre as estratégias de ensino no curso de Medicina: “O currículo da Medicina ainda é um currículo muito tradicional”. E faz uma comparação entre o currículo do curso de Belém e o de Santarém, destacando a metodologia utilizada no segundo município que é diferente do da capital.

Então, questionamos se há diferença de aprendizagem entre essas duas formas de ensino? Ele responde: “Eu acho que sim, eu penso que sim”. (P2) E justifica:

As práticas tradicionais fecham, limitam mais o campo de conhecimento do aluno. Tu não dá oportunidade de opções pro aluno, tu não dá um leque de opções, enquanto que na outra metodologia você dá um leque pra ele. Deixa que ele vai escolher o que ele quer, onde ele se identifica. Esse é o objetivo das outras metodologias, é ele escolher o que ele quer e onde ele se identifica. E na tradicional não, é aquilo que o professor induz que o aluno aprenda. Aprende os dois? Aprende, mas o grau de interação, a autonomia, o aluno fica mais autônomo, ele corre, ele sabe pra onde recorrer. Ao contrário do outro, que se ele não encontrar ali, ele vai parar ali, ele vai esperar que alguém chegue até ele e diga aonde tem. Ele é proativo, ele vai atrás, ele não se contenta com um único conhecimento, ele vai em busca de combater aquele pra tirar a prova, pra ver se é isso. (P2)

Por fim, o Pedagogo destaca:

Eu acho que ele dá a parte dele de ensino, de conhecimento e após isso ele faz os seminários pra saber o que realmente o aluno absorveu, de como tá sendo a aceitação da disciplina. Então, eu vejo mais a parte expositiva realmente dos alunos, o que o professor exige dos alunos. Se eles não tiverem uma boa absorção do conteúdo, eles não têm como participar. As estratégias são tradicionais, não há nada de novo, os seminários, tudo continua da mesma forma. (P3)

Pelas falas dos gestores, coordenadores e pedagogos, percebemos a predominância de estratégias de ensino tradicionais centradas no docente. No entanto, os gestores destacam o crescimento de estratégias de ensino mais dinâmicas, apesar de um pouco tímidas ainda, até porque o Projeto Pedagógico data do ano de 1999 e as DCM, de 2001. Portanto, o Projeto não faz uma referência clara sobre a metodologia de ensino.

Não podemos negar que outras estratégias de ensino aconteçam no curso, mas são ações isoladas, que dependem de pedagogos e estes, de gestores. Ou seja, acaba sendo uma ação isolada de como esse ou aquele gestor vê o curso ou reflete sua filosofia de ensino, gerando uma fragilidade muito grande na formação do aluno.

Sabemos que o curso conta com muitos laboratórios de ensino para as práticas, mas não traz um ponto específico acerca da metodologia do curso em seu Projeto Político Pedagógico, UEPA (1999):

1. vinculação, união entre teoria e prática, ou seja, uma relação simultânea e recíproca que expresse o movimento e as contradições, constituindo uma unidade indissolúvel;
2. as ciências básicas devem ser complementos permanentes ao ciclo profissionalizante;
3. os conteúdos curriculares devem ser selecionados segundo critérios éticos, humanísticos, de letalidade (urgências e emergências), de prevalência (problemas comuns: primários, secundários e terciários) e de potencialidade de prevenção.
4. o ensino deve ser centrado na comunidade, ou seja, em equipes transdisciplinares, exigindo o esforço do encontro, da discussão e da descoberta coletiva;
5. a prática médica com enfoque na pessoa deve valorizar o ser humano integral, vendo-o como síntese das dimensões biológicas, psicológicas, socioculturais e inseridos na sociedade;
6. a avaliação, como momento de construção do conhecimento e reflexão da ação, deve contemplar o conhecimento, habilidades e atitudes;
7. a democratização do poder entre professores e alunos deve ser um movimento dialético de apropriar, difundir e produzir novos conhecimentos, envolvendo a parceria com o aluno através do diálogo. (p. 16-17)

Ao longo da pesquisa, observamos que esses princípios estão colocados em xeque com a prática do professor para com seus alunos.

O curso conta com a prática já nos primeiros três anos, com as disciplinas Estágio I, II e III, conforme destaca UEPA (1999).

Os estágios I, II e III serão desenvolvidos durante o ano letivo na 1ª, 2ª e 3ª séries, com carga horária de 120 horas, distribuídas em 04 horas semanais para cada série. Contarão com a supervisão de professores/médicos assistentes com atuação em Medicina Comunitária e o envolvimento dos demais docentes da série e/ou séries do Curso de Medicina, de acordo com o plano de ensino elaborado. (p. 28)

O PDI da Universidade faz a seguinte argumentação sobre Metodologias no item Princípios Metodológicos:

Utilizar metodologias que possibilitem ao aluno a aquisição, utilização e ampliação do conhecimento da realidade e reflexão dos problemas sociais e suas possíveis soluções;
Utilizar metodologias problematizadoras buscando penetrar na essência do ato educativo, visando provocar, desafiar, estimular, refletir, criticar e ajudar o discente na aquisição, produção e disseminação do conhecimento;
Ter as atividades de pesquisa e extensão como alternativa metodológica na construção e socialização do conhecimento. (2007, p. 61)

Ratificando esses princípios, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Medicina, do ano de 2001, em seu artigo 12, destaca o seguinte em relação à Metodologia:

Art. 12. A estrutura do Curso de Graduação em Medicina deve:

- I – Ter como eixo do desenvolvimento curricular as necessidades de saúde dos indivíduos e das populações referidas pelo usuário e identificadas pelo setor saúde;
- II – utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência;
- III – incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania;
- IV - promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e ambientais;
- V - inserir o aluno precocemente em atividades práticas relevantes para a sua futura vida profissional;
- VI - utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional;
- VII - propiciar a interação ativa do aluno com usuários e profissionais de saúde desde o início de sua formação, proporcionando ao aluno lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes como agente prestador de cuidados e atenção, compatíveis com seu grau de autonomia, que se consolida na graduação com o internato; e
- VIII - vincular, através da integração ensino-serviço, a formação médico-acadêmica às necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS. (p. 5)

Percebemos que muitas são as dificuldades detectadas pela gestão acadêmica em face da prática dos professores-bacharéis do curso de Medicina. Mas

ressaltamos que essas dificuldades não podem ser consideradas isoladas, como por exemplo, a falta de um Projeto Pedagógico que esteja pautado nas Diretrizes Curriculares, que apesar de saber que mesmo sendo elaborado em 1999 e as Diretrizes serem de 2001, não quer dizer que o Projeto esteja tão defasado em relação às Diretrizes, precisa somente ser revisto urgentemente para que as práticas sejam bem direcionadas e estejam pautadas num projeto e objetivo únicos.

As mudanças não partem somente do coordenador e da assessora pedagógica do curso. Essas ações são de dimensões macros que devem partir da Universidade como um todo, caso contrário, tornam-se isoladas e pessoais, o que não pode acontecer numa Instituição de Ensino Superior.

No Projeto Pedagógico do Curso de Medicina, as Diretrizes orientam o seguinte:

Art. 9º O Curso de Graduação em Medicina deve ter um projeto pedagógico construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Art. 10. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Medicina para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

§ 1º As diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Medicina deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso.

§ 2º O Currículo do Curso de Graduação em Medicina poderá incluir aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de forma a considerar a inserção institucional do curso, a flexibilidade individual de estudos e os requerimentos, demandas e expectativas de desenvolvimento do setor saúde na região. (UEPA, 1999, p. 4-5)

As Diretrizes Curriculares também apontam os conteúdos que deverão ser trabalhados para a formação do médico generalista:

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

II - **Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de

equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - **Comunicação**: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

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

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

VI - **Educação permanente**: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais. (BRASIL, 2001, p. 2)

Analisando as Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina, percebemos que o referido projeto é anterior às Diretrizes, daí a necessidade de se refazer o referido projeto, após 14 anos de elaboração e passando por duas avaliações do Conselho Estadual de Educação – CEE.

Na última avaliação, em 2011, o CEE recomendou o seguinte quanto ao cumprimento das Diretrizes Curriculares:

O projeto Pedagógico do Curso (PPC) em sua concepção assume princípios e objetivos que não coadunam com a visão de formar um egresso generalista.

Há no currículo a ausência de integração entre os saberes/áreas de conhecimento do curso. É um currículo em moldes tradicionais, segmentado em disciplinas.

Foi apresentado um esboço preliminar de um novo PPC, tendo em vista a adequação do curso às novas DCN. É premente a necessidade de mudanças por conta das novas demandas sociais, culturais, pedagógicas.

No relato dos representantes dos Núcleos (Pesquisa e Epidemiologia Clínica; Núcleo de Georreferenciamento; Núcleo de Medicina Baseada em Evidências) informam que são atuantes, mas que não existem oficialmente na estrutura curricular do curso. (p. 3)

Portanto, pela falta de uma sistematização das ações referente às metodologias que acontecem no curso, a Avaliação realizada pelo CEE, no indicador

“Cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso”, deu conceito “Insatisfatório” com “pontuação 01”.

Em resposta ao CEE, a Universidade fez a seguinte defesa:

Em 1999, implantou um novo Projeto Pedagógico, acompanhando o cenário nacional da educação médica, trazendo inúmeras melhorias para a formação, tomando como referência as discussões que se fazia a nível nacional da formação dos médicos ou mesmo o papel das escolas médicas na formação de profissionais médicos, realizadas por entidades profissionais, estudantes e trabalhadores da área da saúde.

No momento da elaboração do projeto pedagógico, em 1999, já se fez discussão e introdução de alguns princípios que depois se viu contemplados nas diretrizes curriculares com promulgação da Resolução CNE/CES nº 4, de 07 de novembro de 2001, pelo MEC, que estabelece as diretrizes curriculares para a graduação do curso de Medicina, consolidando e regulamentando o proposto pelo movimento nacional de transformação da educação médica. Portanto, afirmamos que o Projeto Pedagógico atual do curso de Medicina contempla princípios constantes das diretrizes curriculares, entendendo a necessidade de uma reformulação do currículo (o que já vem sendo refletido e discutido com a comunidade acadêmica) com vistas à maior integração do conhecimento e outros princípios norteados nas diretrizes curriculares necessários de melhor explicitação no documento escrito. (UEPA, 2011, p. 3)

É interessante observar que as falas dos gestores foram voltadas para essa necessidade urgente de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso. Isso evita ações isoladas de grupos ou mesmo de cada professor realizar seu trabalho individualizado, pois o curso é uno, pelo menos na capital, e isso é demonstrado nos vários depoimentos dos gestores, ao citar exemplos de uma minoria docente que busca novas metodologias, apesar de não estar previsto no PPC, com o objetivo de formar profissionais mais bem preparados.

Então, se faz necessário uma discussão ampla e coletiva no curso. Percebemos que há dificuldades no encontro desses docentes, o que dificulta o debate coletivo, pois não se faz um projeto pedagógico entre quatro paredes. É preciso ultrapassar os limites, os espaços físicos e ir além.

Mas esse ir além não acontecerá se apenas um professor, um gestor, um pedagogo propor. Na verdade, observamos que o curso necessita de ajuda da Universidade, dos órgãos maiores, da gestão superior, porque entendemos que mudar um projeto pedagógico no curso de Medicina exige muitas transformações, e isso perpassa pelo financeiro da Universidade, pelo quantitativo de docentes que há atualmente no curso.

Propor metodologias diferenciadas requer posturas e atitudes que talvez o curso não esteja preparado para assumir sozinho. Portanto, cabe à gestão superior

encabeçar esse debate o quanto antes e não deixe a desejar na formação dos novos profissionais.

2.3.2 Avaliação Institucional

Outro ponto que merece destaque é como os gestores avaliam essas estratégias, pois perpassam por aspectos que estão intimamente relacionados, como é o caso da avaliação institucional.

G5, no que tange às estratégias de ensino, enfatiza:

Aula teórica de falar, falar, falar! Aulas desatualizadas. A maioria das vezes slides que usam todos os anos.

Ao ser argumentado sobre a aprendizagem dos alunos, o gestor destaca:

Eu acho que tá cada vez pior. O aluno tá entrando cada vez pior. O nível do aluno que entra na faculdade é pior e ele tá sendo cada vez pior. É uma mediocridade, professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende. (G5)

A pesquisadora indaga sobre a avaliação dos docentes na Universidade e ele responde:

Eu acho que não existe uma avaliação institucional. Não existe! Tá sendo criada, mas os alunos não avaliam o curso no final do curso, no meio do curso. Em momento algum e o que é mais grave: essa avaliação institucional não serve de nada. Porque não pode fazer nada com o professor. Então, além de não ter avaliação, não existe uma punição pra essa avaliação. Não existe. Não vai haver um feedback. Então, enquanto o serviço público não criar instrumentos pra que haja realmente punição, isso não vai funcionar. (G5)

Sobre Avaliação Institucional, o PDI destaca:

A avaliação institucional é o processo de autoconhecimento da instituição envolvendo todos os atores que a compõe com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, pesquisa e extensão e a prestação de serviços para a sociedade. Nesse sentido, busca-se um re-significar dessas ações, realizando um processo de autoavaliação no dia a dia dos que fazem esta universidade. (UEPA, 2007, p.96)

O Departamento de Acesso e Avaliação – DAA é o responsável pelas ações de avaliação na Instituição e, como fruto do trabalho, em 2005, foi publicado o primeiro caderno de avaliação, intitulado “UEPA: o olhar avaliativo da sociedade paraense – Avaliação Externa dos Cursos de Graduação”, o qual descreve o processo de avaliação externa realizado na UEPA.

A publicação destaca todos os cursos da universidade, tentando enquadrar-se na legislação vigente através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o

SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que define os procedimentos para avaliação das Instituições Superiores e dos Cursos de Graduação.

Em função disso, a lei determina a criação de uma Comissão Própria de Avaliação – CPA, constituída pela Portaria nº 116/07, de 05 de fevereiro de 2007, publicada no Diário Oficial nº 30.863, de 12/02/07, com os seguintes objetivos a serem alcançados:

Objetivo Geral:

- Avaliar o desempenho da Universidade do Estado do Pará, com vistas à melhoria dos resultados de suas ações, desenvolvidas por todos os segmentos que a constitui.

Objetivos Específicos:

- Promover o desenvolvimento do projeto de avaliação institucional da Universidade do Estado do Pará com eficácia;
- Implementar o processo de avaliação externa dos cursos;
- Implementar e consolidar o processo de avaliação interna/autoavaliação. (UEPA, 2007, p. 97-98)

Para cada objetivo específico são estipuladas metas a serem alcançadas visando melhor atingir os objetivos propostos, e é organizada uma metodologia para alcance e concretização da Avaliação Institucional:

O Processo de Avaliação Institucional será desenvolvido em etapas com a participação de todos os sujeitos/segmentos que integram a comunidade universitária, visando alcançar os objetivos por meio das metas/estratégias estabelecidas, sob a responsabilidade da CPA.

ETAPAS:

1 – Sensibilização da comunidade institucional (deve ser realizada de forma contínua, permeando todas as etapas do processo)

- realização de encontros para apresentação da Comissão Própria de Avaliação e do Projeto de Avaliação Institucional;
- divulgar no site da UEPA a história do seu processo de avaliação, a CPA e suas atividades;
- motivar a participação de toda comunidade acadêmica.

2 – Diagnóstico

- identificação de dados referentes aos segmentos a serem avaliados/reavaliados;
- elaboração de instrumentos para coleta de dados e informações;
- realização de encontros para apresentação dos instrumentos de coleta de dados;
- realização de seminário para apresentação e discussão dos dados coletados.

3 – Elaboração do relatório final e apresentação dos resultados à comunidade universitária

- realização de seminário para apresentação e discussão do relatório de auto-avaliação da UEPA;
- encaminhamento do relatório à Reitoria da UEPA, CONAES e CEE. (UEPA, 2007, p. 99)

Os documentos oficiais demonstram a preocupação com a Avaliação Institucional, mas os gestores entrevistados argumentam que isso não acontece, pois, ao longo da atuação no curso, foi feita avaliação dos docentes de forma manual, sendo as justificativas referendadas para a não utilização da avaliação, por falta de um sistema eficiente para realizar tal evento.

Assim, na Avaliação realizada pelo CEE (2011, no item “Autoavaliação do curso” é destacado o seguinte:

Existe uma sistemática de avaliação docente em algumas atividades do curso, mas que não são desdobradas em devolutivas ao professor para possíveis ajustes na sua dinâmica de trabalho. O que há com mais frequência, é um diálogo com os alunos quando de um problema pontual pela Coordenação do Curso e Assessoria Pedagógica. A Comissão Própria de Avaliação (CPA), que pode ser um canal parceiro nesse processo, ainda está em fase de implantação. (UEPA, 2007, p. 3)

Para esse parecer, no indicador “Autoavaliação do Curso” seu conceito foi “Insatisfatório”, com “pontuação 1”. Em defesa, a Universidade deu a seguinte resposta ao CEE:

Cabe-nos informar que a Comissão Própria de Avaliação – CPA da Universidade do Estado do Pará foi instalada através da Portaria Reitoria Nº 2845/2010, de 22 de setembro de 2010. A Comissão aprovou o regimento da CPA – UEPA, elaborou e aprovou Projeto de Avaliação Institucional e o Plano de Ação para o período 2010/2013, que serão encaminhados ao CONSUN para apreciação e regulamentação. (UEPA, 2007, p. 2)

Destacamos também o desempenho dos alunos no ENADE desde 1999, ano de implantação do PPP do curso.

Quadro – 9 Conceito do MEC

Ano	Conceito
1999	D
2000	E
2001	D
2002	E
2003	E
2004	4

Fonte: http://www.uepa.br/portal/ensino/medicina_avaliacao_do_mec.php

Até 2005, os seus resultados eram analisados por letras em escala de Escala: A,B,C,D e E, a partir desse ano passam para numeração em escala de 1 a 5.

Após 2004 temos a avaliação somente do ano de 2010, em que o curso recebe nota 3, conforme o quadro a seguir.

Quadro 10 – Avaliação do Curso de Medicina

MEDICINA	ENADE	CPC
Universidade do Estado do Pará (UEPA-Belém)	3	2
Universidade do Estado do Pará (UEPA-Santarém)	3	2
AVALIAÇÃO DOS CURSOS – ENADE 2010		CONCEITO
CPC		Conceito Preliminar de Curso
SC		Sem Conceito
CPC 4 ou 5		São considerados bons
CPC 3		CPC 3 são considerados satisfatórios
CPC 2 ou 1		CPC 2 ou 1 são considerados insatisfatórios
SC		Sem conceito por não terem número mínimo de concluintes

Fonte: http://www.uepa.br/portal/ensino/medicina_avaliacao_do_mec.php

O Conceito Preliminar de Curso – CPC

é o conceito atribuído preliminarmente ao curso em processo de renovação de reconhecimento, gerado a partir de informações do Censo de Educação Superior, dos resultados do ENADE e do cadastro próprio do INEP. (Portaria nº 40/2007, art 35). Caso o conceito preliminar seja maior ou igual a 3 poderá ser dispensada a avaliação *in loco*. (MEC, 24)

Sabemos que a Renovação de Reconhecimento não é feita diretamente pelo MEC e sim pelo CEE, uma vez que se trata de uma IES Estadual. Mas, os alunos ao realizarem as provas do ENADE, passam pela avaliação do MEC.

Percebemos então o desempenho do Curso no período de 2000 a 2013, período que não houve a Reformulação do seu PPP.

Para Hoffmann (2005), a “avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.” (p. 15).

Dias Sobrinho (2003, apud DIAS SOBRINHO, 1994b: 31-29, p. 81-82), entende avaliação institucional:

como atividade permanente incorporada definitivamente à cultura universitária”, “um processo de desconstrução analítica e reconstrução pela síntese das totalidades”, “que ultrapassa amplamente as iniciativas fragmentadas e tópicas”, que busca “empreender uma visão unitária da instituição, de caráter global e abrangente, através da articulação das diversas estruturas e de suas relações. A avaliação institucional visa compreender, isto é, entender em conjunto, estabelecer as significações e as direções, não de segmentos ou de indivíduos isolados, mas de totalidades concretas que constituem a universidade como um todo”. Nessa concepção, a avaliação institucional “instaura-se, portanto, como um instrumento de construção da integração.

Segundo um dos gestores, ele desconhece totalmente o fato de haver avaliação institucional, apesar de termos encontrado no PDI da Universidade uma referência clara com objetivos e metas bem definidos. Para ela, isso não está acontecendo.

Esse fato, sem dúvidas, preocupa, pois, como foi destacado por Dias Sobrinho (2003), a avaliação institucional deve atender um conjunto e não a indivíduos isoladamente, ou mesmo ter seu objetivo desviado, como atenta a gestora, ao apoiar a “punição” para os docentes.

A discussão é bem mais ampla e não pode se resumir ao controle do gestor para com seus professores. É preciso estar atrelada aos princípios filosóficos que orientam as ações da Universidade, para que situações e fatos não sejam de iniciativa ou “punição” apenas em um curso. Necessita-se de um conjunto de ações com objetivos claros e exequíveis, pois percebemos que as ações estão apenas no documento e não se fazem concretas na ação institucional.

Assim, em 2005, foi publicado o “Cadernos de Avaliação: avaliação externa dos cursos de graduação”, pautado no Projeto de Avaliação Institucional da UEPA, com os princípios que nortearam a elaboração do “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, que são: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade.” (UEPA, 2005)

O objetivo não é aprofundar os princípios da avaliação, mas sim ressaltar que a Instituição possui um projeto que norteia essa avaliação, mesmo que na prática não aconteça, pois parte dessa teoria acontece somente na avaliação do Conselho Estadual de Educação – CEE, que autoriza e realiza o reconhecimento dos cursos da instituição, não havendo uma avaliação que envolva todos os atores que fazem a Universidade.

Passada a avaliação do Conselho, são trabalhados os pontos avaliados negativamente pelo referido órgão para que na próxima avaliação essa problemática esteja sanada.

Assim, as estratégias de ensino mais utilizadas no Curso de Medicina destacadas pelos gestores é a predominância das aulas expositivas para as aulas teóricas e aulas mais experimentais para as práticas, conforme exige o PPP do Curso.

Os mesmos gestores consideram que algumas outras estratégias são utilizadas pelos professores que estudam, que buscam formação, que gostam da docência. Mas, de forma geral, não há muito o que inovar, até porque, além de o PPP do curso não direcionar a metodologia a ser trabalhada, também não há formação para essa mudança de paradigma, ou seja, uma coisa está intimamente relacionada à outra.

2.4 PRÁTICA DOCENTE

Para conclusão da categoria Experiência Pedagógica da prática, fizemos o seguinte questionamento: “Como você avalia a atuação dos professores-bacharéis do curso de Medicina?”

2.4.1 Profissionais Médicos na Docência

Nesse aspecto, os gestores destacaram o seu olhar, sua avaliação em relação à atuação dos profissionais que ingressam na Universidade no cargo de docente no ensino superior.

Percebemos como fica a atuação desse docente no dia a dia da sala de aula, após passar pelo processo seletivo, em que a sua titulação e a experiência pedagógica foram avaliadas por uma banca examinadora.

Foram diversos os pontos que os gestores consideraram que devem ser melhorados.

Na opinião de G1:

Eu via a atuação desses que se interessavam pelas metodologias ativas, eles tinham bons resultados, eles aplicavam. Inclusive, eu acho que os alunos eram mais estimulados, que a gente sentia esse reflexo, na fala deles, na coordenação, de como eram as aulas. Eles reclamavam muito da metodologia antiga. (G1)

Para a G2:

Não tem experiência, não sabem ser professor, fazem as coisas da maneira que eles acham correto e uma pequenina parte ainda é ruim. São professores ruins, mas, infelizmente, são efetivos e a gente tem dificuldade de demiti-los. (G1)

As narrativas construídas por G3 indicam que:

Tem professores maravilhosos, que vestem a camisa, que se preocupam com o aluno, que inventam metodologias, que seguem linhas de pesquisa, que publicam, que fazem realmente a Academia como ela deve ser. Então, eu acho que é uma análise que iria muito individual, muito pontual. No cômputo geral, eu acredito, olhando como gestor aqueles 2 anos, eu acredito que eu tenho muito mais pontos positivos do que negativos. Eu acho que os negativos, são pontuais, são isolados. Mas, a grande maioria, é esforçada, veste a camisa, estuda, se atualiza, vai nos congressos, vai nos encontros, nos seminários. A grande maioria tá querendo realmente fazer um bom trabalho. Mas, ainda tem a dificuldade de todos virem de um ensino tradicional. Então, a adaptação pra modernidade é muito difícil. (G3)

G4 destaca que:

Tem alguns professores que infelizmente são ruins. Em todos os grupos você vai encontrar. Mas acho que a maioria é boa, a formação, hoje a titulação, tem muito mestre, tem muitos doutores, quer dizer, a UEPA cresceu muito. (G4)

Já G5 é enfática ao falar sobre a atuação dos docentes:

Não tem compromisso com o ensino. Essa é minha avaliação pessoal. Poucas exceções. Não há compromisso com o ensino, não há! Não há! Eles não fazem a parte deles.

Para a P1:

Com relação à formação técnica, tivemos poucas reclamações de alunos de que o professor não tinha domínio do conteúdo técnico, mas tínhamos sim algumas reclamações dos alunos com relação à formação pedagógica, ou seja, a dificuldade do professor de trabalhar essa relação, esse momento de construção do conhecimento junto com o aluno. Porque nós conhecemos professores que já modificaram as suas práticas na sala de aula. Já tem experiências inovadoras de metodologias na sala de aula, usando até um tutorial, tentando trabalhar as práticas que ainda são separadas. Mas o currículo ainda é de 1999 e isto ocasiona também a reprodução de algumas práticas que vinham desde 1999. Eu vejo que ele ainda pode avançar muito mais. Ainda não tem um avanço.

No entendimento de P2:

A gente ainda encontra muito tecnicista aí, com formação tecnicista. Eu ainda acho que tem que melhorar um bocado. (P2)

Para finalizar a avaliação dos gestores, P3 destaca que:

Nesse momento, com um ano de atuação no curso, tá boa, ainda não tá excelente, porque é muito difícil a gente chegar a esse patamar, mas para o que eu já vi, hoje a atuação deles tá muito melhor. Eu acho que a aceitação dos alunos é bem melhor. Eu acho que eles estão sabendo direcionar essa prática com os alunos. (P3)

As falas remetem para uma urgente formação pedagógica aos docentes, pois falta experiência, compromisso com a docência. Mas, apesar desses aspectos levantados, os gestores são otimistas e enfatizam que há docentes comprometidos,

que gostam da docência, que buscam formação, apesar de serem exceções, como bem destaca G5.

Para a discussão sobre prática docente, consideramos os autores Almeida (2012), Gatti (2004), Franco (2012), Héту e Carbonneau (2001) e outros.

Sobre a prática docente recorreremos novamente a Franco (2012, p. 162-3), que expõe o seguinte entendimento:

Práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Duas questões mostram-se fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo.

Referi-me ao fato de que as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade. Aqui reafirmo e realço que as práticas pedagógicas e as práticas docentes se estruturam em relações dialéticas pautadas pelas mediações entre totalidade e particularidade. Quando destaco a categoria da totalidade como marcante e essencial ao sentido da prática pedagógica, quero entendê-la como expressão de dado momento/espço, histórico, permeada pelas relações de produção, culturais, sociais e ideológicas. Assim, enfatizo que, como prática social, ela produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (dentro-fora) da escola.

Portanto, é certo que o professor sozinho não transforma a sala de aula; as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.

A sala de aula é o espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam. Quando se considera a necessidade de olhar essas práticas na perspectiva da totalidade, compreendem-se melhor essas relações.

Héту e Carbonneau (2001, p. 68) abordam a formação de professores numa perspectiva da formação para a prática e destacam que, “depois de um certo tempo de prática, o saber acadêmico torna-se o segundo, enquanto a prática profissional torna-se o primeiro na conduta empreendida pelo profissional para continuar a construir sua competência.”

Sobre a discussão da docência, Almeida (2012, p.66) discorre:

Sua preparação para a vida acadêmica, como especialista em uma área específica do conhecimento, ocorre normalmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação. Realiza-se nesses programas a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e publicações, conferindo visibilidade e *status* ao pesquisador.

Isso é uma prática constante, pois muitos docentes ao retornarem de seus cursos de pós-graduação se voltam muito mais para a pesquisa do que para a

docência. Para Gatti (2004, p. 439) a pesquisa é um meio de atualização na docência:

Um docente de ensino superior não pode prescindir da pesquisa de seu campo de especialidade, tanto no sentido de manter-se atualizado como no sentido de participar da construção dessa atualização, pois os conhecimentos estão sempre em construção. Para o bom exercício da docência universitária, não se dispensa a interação intensa entre produção do conhecimento e atividades de ensino.

Assim, analisando a fala de um pedagogo do curso, percebemos que muitos podem não ter essa prática por falta de formação continuada, que não é somente responsabilidade dos docentes e, sim, também, da Instituição na qual o professor atua.

Assim, Gatti (2004, p. 433-434) destaca o seguinte sobre a formação de professores:

De modo geral, discutem-se pouco as questões ligadas à formação de professores para o ensino superior, para a educação superior, tanto no que se refere à formação preparatória como a formação continuada. Assumindo que um professor para o ensino superior necessita de uma formação aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, que tenha uma formação em investigação científica e também em didática, emerge como complexa a tarefa de sua preparação e constante atualização.

Os mestrados, que teriam como uma de suas funções prover essa formação – a formação de mestres –, centram-se mais no aprofundamento e especialização em conhecimentos das áreas, trazendo alguma formação em pesquisa e muito pouca formação didática, o que torna insuficiente essa formação para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida da *indissociabilidade de ensino e pesquisa* a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica. Nos Doutorados, o problema continua, pois a questão do possível exercício da docência em nível superior é praticamente deixada de lado, enfatizando-se o conhecimento disciplinar e as investigações em determinado campo, novamente não se criando condições de reflexão sobre a relação pesquisa-docência.

Isso é evidente na fala dos gestores ao destacar que muitos docentes possuem titulação, mas os mestrados e doutorados não contemplam uma formação didático-pedagógica voltada para a sala de aula. E isso é comprovado pela queixas de alunos sobre a atuação desses docentes, que sabem muito seus conteúdos específicos, conhecimentos técnicos voltados para sua área de atuação, mas encontram muitas dificuldades ao entrar em sala de aula. Portanto, titulação não é sinônimo de competência pedagógica.

Perrenoud, ao analisar “O que um professor profissional deve ser capaz de fazer?”, destaca:

- analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
- escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
- analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
- enfim, aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira. (DONNAY E CHARLIER, 1990, *apud* PERRENOUD, 2002, p. 12).

Para D'Avila; Sonnevile (2008, p. 34),

a atividade docente é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida dos professores. É, também, altamente influenciada pela cultura das instituições onde se realiza.

Destacam ainda que a prática docente é um espaço de formação e produção de saberes específicos, conhecimentos tácitos, pessoais e não sistematizados, que, relacionados com outros tipos de conhecimento, passam a integrar sua identidade de professor.

Na fala de P3, que atua somente há um ano no curso, sua percepção é de “melhora”, mas como é essa “melhora”, já que no início da entrevista ela destacava o seguinte:

Eles seguem muito a linha de anterior, eles não querem abrir para o novo, novas metodologias, novos conhecimentos, é muito difícil. Não tem debates, estão muito estagnados àquele vínculo, àquele vício de ensinar como era antigamente. Então, pra gente, fica muito complicado. Não tem um modo de fazer com que eles sigam as normas da Instituição. Então, é muito complicado. (P3)

A discussão é dialética, contraditória, pois o que foi falado no início da entrevista não condiz com sua fala no meio da entrevista.

Isso acontece devido ao tema ser instigador e até mesmo polêmico, pois o curso, muitas vezes, é considerado “fechado” pela própria Instituição, como destacou um dos gestores: muitos médicos, donos dos seus saberes, intocáveis e até mesmo considerados “semi-deuses”, não aceitam questionamentos sobre suas práticas.

Entretanto, aos poucos, essa prática está sendo modificada pelos gestores que ingressam no curso e até mesmo por professores que gostam da docência.

Sobre este aspecto, Franco (2012, p. 167-168) destaca o seguinte:

Cabe pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente.

(...) tentar buscar reinterpretções de práticas, ampliando o espaço de construção pedagógica, é mais do que questão acadêmica: é buscar as estratégias de sobrevivência social/profissional que fundamentarão a possibilidade e a esperança da profissão pedagógica e a valorização do magistério.

Assim, questionamos “Como a prática dos docentes mudou em um ano apenas?”

Na resposta, P3 destaca: “Vê que existe uma formação, mas os professores não se sensibilizam, não buscam esse conhecimento, essa nova forma de ensinar”.

Almeida (2012, p. 61-62) discorre sobre o assunto:

Sabemos que a docência constitui uma obrigação de todos os professores que trabalham no ensino superior. No caso da maior parte das instituições particulares de ensino, isso está claramente explicitado no contrato empregatício e dos professores nem sequer se espera o exercício de outras atividades acadêmicas como a pesquisa, a extensão ou a gestão. [...]

Mas no caso da universidade, especialmente das públicas, essa questão apresenta-se com outras feições em razão de uma série de fatores. Os concursos de ingresso são claramente para professor, o que evidentemente pressupõe a atividade docente. No entanto ela não é, em muitos casos, o fator que os atrai e os leva a decidir-se por trabalhar nessas instituições. Desse modo, a preocupação com o ensino fica relegada a segundo plano e não raro os docentes buscam liberar-se desse encargo para realizar outras atividades que se mostrem mais atrativas e valorizadas ou menos desgastantes.

A autora demonstra várias preocupações em relação à formação dos professores que atuam no ensino superior, e lança questionamentos: “Como é formado o professor do ensino superior? Sua preparação dá conta das múltiplas dimensões implicadas na sua atuação, como as atividades de produção do conhecimento e também as atividades de ensino?” (ALMEIDA, 2012, p. 62)

Nesse sentido, Almeida (2012), concordando com Gatti (2004) acerca da atuação dos docentes do ensino superior, discute o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, em que determina que a formação para a docência no ensino superior se dará pela pós-graduação em *stricto sensu* e chama a atenção para que muitos desses cursos não abordam aspectos pedagógicos, exceto quando tratam das disciplinas como Metodologia do Ensino

Superior e mais recente o estágio instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a partir de 1999.

Mas, segundo a autora, apesar de muitos professores possuírem experiência em suas áreas de formação e serem pós-graduados em *stricto-sensu*, ainda é muito presente o “desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante que ingressam em sala de aula.” (ALMEIDA, 2012, p. 64)

As evidências destacadas anteriormente são uma realidade encontrada no curso de Medicina, de acordo com o relato dos gestores entrevistados.

Muitos docentes são reconhecidos localmente como excelentes profissionais na sua especialidade médica e isso dificulta, de certa forma, que os alunos reclamem de seus métodos, tomem um posicionamento ou simplesmente comuniquem à coordenação que o professor não compareceu no horário de aula do curso.

Assim, Gatti (2004, p. 436) afirma que:

É preciso reconhecer que, do professor, nas atividades de ensino, se exigem conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades que, em parte, diferem das exigidas a um pesquisador, no sentido estrito dessa palavra. É já sabido muito repetido que muitos bons pesquisadores são péssimos professores.

Nesse sentido, não queremos afirmar que os professores que possuem titulação não sejam bons docentes, mas o que se conseguiu compreender até o momento com o resultado parcial das análises é que há uma grande dificuldade na atuação desses docentes, segundo os relatos dos gestores que atuaram e atuam no curso de Medicina. Isso inclui a gestão que está no curso no período em que se desenrolou esta investigação.

Segundo Gatti (2004), o professor deve recriar conhecimentos e práticas significativas, com suas linguagens, códigos, considerando sua cultura e seus conhecimentos.

Se nós consideramos sendo importante trabalhar a formação contínua do professor, é preciso que institucionalmente isso seja valorizado, isso faça parte do plano da Instituição e aí sim, você teria que trabalhar essa proposta também, é uma forma permanente e isto não tem visto no curso de Medicina. Não há um plano contínuo, para que a gente pudesse ter uma mudança de proposta, nós teríamos que pelo menos começar a fazer um trabalho de discussão, de reflexão, porque é um grupo maior, é um grupo que já tem professores com muito mais tempo. É, tem quase 40 anos o curso. (P1)

Momentaneamente concluindo, destacamos o debate de Imbernón (2011, p. 14):

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Assim, consideramos a fala de P1 e a discussão de Imbernón cruciais para iniciar o exame da próxima categoria, intitulada: “Formação Continuada”, pois acreditamos que a formação é fundamental no processo de qualquer função que esteja sendo desenvolvida por profissionais de qualquer área.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA

A categoria seguinte possui o seguinte objetivo: “Identificar e analisar a política de formação continuada visando ao aprimoramento da prática desses docentes”.

A formação continuada de docentes tem sido foco de muitas discussões por diversos autores, visto que até o início dos anos de 1970, conforme Palma Filho e Alves (2003), não havia muitas ações voltadas para esses aspectos por parte dos órgãos públicos, visando ao aperfeiçoamento dos docentes que estavam em sala de aula.

Zabalza (2004, p. 53) acredita que a formação contínua se dá ao longo da vida, como forma de continuidade e destaca que é uma discussão recente. “Todos discutem a formação, mas nem sempre é feita uma reflexão adequada sobre o seu verdadeiro significado.”

Assim, o autor destaca que,

durante um longo tempo, o sistema de educação superior ficou à margem deste movimento pelo fato de fazer parte apenas de um período determinado na vida do indivíduo e pelo fato de manter-se em um mundo à parte, voltado para si mesmo, com sua cultura própria, com seus ritos, com suas estruturas tradicionais de formação, etc. É por isso que um dos desafios importantes a ser assumido pela universidade é unir a oferta formativa a esse novo enfoque de formação contínua. (p. 53-54)

O pensamento do autor para definir a concepção de formação contínua está embasado nos fundamentos de Longworth (s/d) apud Zabalza (2004, p. 54), que destaca o seguinte:

Chamamos “aprendizagem contínua” o desenvolvimento do potencial humano através de um processo de apoio constante que estimule e capacite os sujeitos a adquirir os conhecimentos, os valores, as habilidades e a compreensão das coisas que vão necessitar para saber aplicá-los com confiança, criatividade e prazer em quantos papéis, circunstâncias e ambientes vejam-se envolvidos durante toda sua vida.

Assim, o autor faz um chamado para a formação contínua, em que esta deve estar conectada diretamente com as atuais mudanças sociais, seguidas pelas tecnologias e novos paradigmas e valores emergentes na sociedade.

Alarcão (1998, p. 100), o termo “formação continuada” pode ser assim conceituado como “o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional.”

Percebemos que esse conceito não difere muito de Zabalza (2004), pois ambos valorizam os processos de mudança que ocorrem ao longo dos anos de atuação de um profissional de uma determinada área de conhecimento.

Assim, acreditamos que os professores, ao concluírem suas graduações, principalmente no caso dos bacharéis, com o tempo, necessitam atualizar seus conhecimentos e isso se faz necessário, principalmente, porque em nenhum momento de sua graduação receberam conhecimentos voltados para a licenciatura, para atuarem posteriormente como docentes, conforme dados dos relatos a seguir analisados.

3.1 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Aqui, observaremos as variadas respostas do grupo de gestores sobre a necessidade de formação continuada dos professores do curso de Medicina da UEPA, diante do questionamento: “A partir de sua experiência como gestor (assessor), qual a importância da formação continuada para os profissionais que atuam no curso de Medicina?”

3.1.1 Necessidade de Formação Continuada

Nesse ponto, os gestores foram categóricos ao afirmar a grande importância e, até, mesmo, a necessidade da formação continuada para o bom exercício da docência.

No momento da entrevista os gestores sempre adiantavam os questionamentos seguintes, demonstrando, nitidamente, sua ansiedade para serem ouvidos, para desabafarem, para pedirem mudanças. O que fazer diante de tantas dificuldades e desafios, que não podem ser resolvidos de forma autônoma.

Para esse tema, destacamos os seguintes relatos:

Eu acho que precisa é da formação continuada. Eu acho que é um estímulo também pro professor, sabe. Tem que renovar sempre. Eu acho que tem que estar sempre estimulando. (G1)

Para G2, a formação continuada é de suma importância:

É fundamental! Formação continuada é fundamental! Eu acho que sim, que a Universidade precisa [...]. A gente faz, vem 10. Chama os 10, ajuda aqueles 10. Há, mas são sempre os mesmos. Não interessa! Deixa os mesmos 10 pra gente se sentir valorizado, pra ver que a Universidade tá fazendo alguma coisa, nem que seja tarde. Os cirurgiões são enrolados,

não vêm, os intensivistas não vêm, mas os clínicos vêm. E eu acho que a gente não pode desistir. Tem sim que continuar fazendo as capacitações, as atualizações, as palestras, dizendo o que tem de novo. E como na Medicina nossa vida é muito corrida, a gente não tem tempo de estar fazendo, o que é um PBL, o que é um TBL, sabe. Então, eu acho importante, sim, a gente tomar conhecimento disso através da formação continuada. (G2)

O mesmo ocorre com G3, ao dizer:

Com certeza é importante! Nós precisamos enquanto gestores criar mecanismos de estimular a capacitação desses professores dentro da didática, dentro da pedagogia, e dentro das metodologias ativas, metodologias modernas de ensino. (G3)

Concordando com G3, G4 afirma:

Eu acho que todas as práticas, não só Medicina, mas em todos os outros cursos, eu acho que a formação continuada não pode parar nunca. Ainda há pouco, ainda há muito pouco! Ela precisava avançar mais. Quer dizer, ela tem avançado a nível de titulação, mas os cursos anuais ou semestrais têm sido muito poucos a nível dos professores. Isso facilita, mas a contínua, ele precisaria a cada ano ter. Porque existe outras metodologias, outros aparatos de ensino, aí, como esse Laboratório de Habilidades, que a UEPA já tá implantando, a Medicina já tá implantando o dela brevemente, então precisa de treinamento específico. (G4)

P1 também não discorda da importância:

Eu acho que é muito importante. Isso faz uma diferença, eles mesmos reconhecem depois. Professores que se motivaram, que já começaram a perceber a importância da formação pedagógica. Eles acabam depois dando depoimento de que agora eles se vêem como docentes. Eles já começam a valorizar, a escolher leituras nessa área e também já começam a participar de eventos na área de Educação. E mesmo que seja evento na área de Educação Médica, já começam a fazer leitura, trabalhos, publicações e também estão ajudando nesse processo com os demais colegas, com seus pares na formação. (P1)

O P2 concorda com a importância, mas ressalta que a formação na Universidade não acontece.

Não, infelizmente não. Isso aí eu posso te dizer um pouquinho mais com segurança, porque a minha pesquisa também foi nessa área. E eu cheguei ao final, detectei que não, que não oferece, não oferece. Ela oferece, sim, ela te dá uma formação continuada específica na tua área, muito fechada ali. Ela te dá oportunidade de pesquisas, projetos, e se tu quiseres ir pra uma residência, se tu quiseres ir para o mestrado, mas tudo específico demais. Mas com esse caráter pedagógico, didático-pedagógico, mais acadêmico mesmo, pelo menos na época quando eu saí, há alguns anos, final de 2008, eu não vi não. (P2)

P3 concorda com P2, quando destaca:

Na verdade, eu não tenho muito conhecimento de como funciona a formação continuada, mas eu acredito que seria bem interessante, principalmente pra esses que têm a formação em bacharelado, que vêm quase que totalmente sem experiência pra exercer dentro de sala. Eu não posso me expandir muito porque realmente não tenho conhecimento quanto à formação continuada no CCBS, pois no CCSE já é exigência que os professores sejam licenciados, diferente do curso de Medicina.

Por fim, G5 é mais racional ao discorrer sobre a importância da formação continuada na Universidade:

Eu acho que a Universidade tem que investir, mas o que tá faltando na Universidade é cobrar o investimento. Eu tenho uma disciplina que a Universidade formou todos doutores, e aí? E aí? Qual foi o retorno que esses doutores deram pra Universidade?

Então, tem que haver um investimento, sim. Mas tem que haver retorno desse profissional pra Universidade, e a maioria deles não dá retorno, você sabe disso.

Percebemos nos relatos que todos os gestores concordam com a formação e se posicionam acerca do tema.

Para G1, desde o período em que atuou no curso (2000 a 2004), já sentia a necessidade de formação continuada para os docentes, pela “renovação das coisas”.

Os gestores chamam a atenção para que esse docente tenha a oportunidade de conhecer e se aperfeiçoar, mas a grande questão é que a formação continuada na universidade não pode ser uma ação isolada de um curso, de um pedagogo ou de um coordenador. Ou seja, a formação continuada deve ser uma concepção, uma filosofia com propostas a serem alcançadas de forma que não seja apenas uma atitude isolada, mas do coletivo, do grupo que compõe a Universidade.

Assim, todos os gestores são unânimes em afirmar que a formação continuada é importante, precisando ressaltar que a responsabilidade por essa formação deve ser da Universidade como um todo, e não pode acontecer de forma individualizada, caso o professor queira, ou, muito menos, ser confundida com a titulação, como afirma G5, ao cobrar um retorno dos docentes que adquirem essa formação por meio da Universidade. Na verdade, o gestor desabafa sobre a falta de compromisso desses docentes com a UEPA.

Na visão de dois pedagogos, a formação é importante, mas não acontece de forma institucionalizada. Na opinião de P1, ela já acontece, mas percebemos que é de forma individualizada: “Já começam a participar de eventos na área de Educação. E mesmo que seja evento na área de Educação Médica, já começam a fazer leitura, trabalhos, publicações e também ajudam nesse processo com os demais colegas, com seus pares na formação.” Ou seja, percebemos uma formação individual, que acontece se o professor for em busca de eventos.

Sobre a formação continuada, o PDI (p. 30), ao mencionar os objetivos, metas e estratégias específicas para o planejamento e gestão institucional na área ‘Gestão

do ensino de graduação’, destaca que se deve “manter permanentemente programa de formação continuada para o docente, objetivando melhor desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas”.

Durante a realização da pesquisa, não encontramos o programa de formação continuada informado no documento em visita *in loco* à Direção de Desenvolvimento de Ensino – DDE, sendo informados que as formações acontecem em cada Centro de Ciências e são desenvolvidas pela Coordenação de Apoio Pedagógico – CAOP.

3.2AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

“Com relação à formação continuada que prepare ou instrumentalize o professor-bacharel para atuação mais efetiva no curso de Medicina, como a gestão tem se posicionado? Que propostas têm sido feitas?”.

Nesse questionamento, revelaremos o que fizeram ou tentaram realizar no para a efetivação da formação continuada dos gestores do curso.

3.2.1 Ações no Curso

Conforme destacado anteriormente no PDI, para a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, vinculada à DDE e, conseqüentemente, às CAOPs, a formação continuada deve “estabelecer, em articulação com os Centros, programas de formação continuada para o corpo docente da Universidade”. (p. 42)

Assim, compreendemos que a responsabilidade da formação continuada dos professores no curso de Medicina é de ingerência dos Departamentos de cada curso, instalados no CCBS. Mas, ao longo, vamos perceber que a CAOP é o órgão que viabiliza a referida formação, de forma ampla, para todos os cursos.

Com a afirmativa, não estamos eximindo os gestores do que pensam e como desenvolveram a gestão na perspectiva da formação continuada.

G1 destaca o seguinte:

De Educação Continuada, a gente tava tomando iniciativa que não tinha. Trazia pessoas de fora pra fazer uma avaliação. Aí, nessa coisa de avaliar, a gente avaliava a metodologia. A avaliação, porque avaliação do aluno é uma coisa difícil, todo mundo se complica na hora de avaliar. Era da coordenação até porque a gente tava passando pela implantação do novo Projeto Pedagógico, que a gente tava renovando um pouquinho e aí tinha que fazer essas coisas pra estimular o professor. Aí tinha que continuar. E não sei como é que ficou depois. (G1)

É importante frisar que o gestor se refere à implantação do “novo” Projeto no período de sua gestão, que foi de 2000 a 2004.

Para G2, é assim:

(...) depende muito da busca do professor. Se ele chegar com o coordenador e disser: professora, eu queria que a senhora me desse uma ajuda, qual a melhor maneira d’eu fazer melhor a minha atividade (...) de ensino. Quais são as possibilidades que eu tenho aqui dentro? Então, é isso que nós estamos fazendo. (G2)

G3 afirma que faltam ações de formação continuada: “A proposta é melhorar, é capacitar, é estimular. E aqueles que não se adaptarem, que já tiverem tempo pra sair, que peçam pra sair; se não quiserem colaborar, que não atrapalhem”.

O gestor apontou caminhos para alcançar a proposta, quando falou das novas metodologias no início da entrevista.

G4 destaca:

Deveria partir hoje do DDE! Deveria partir do DDE! Mas o coordenador tem também esse papel, ele tem que buscar. Acho que, anualmente, ele deve fazer um planejamento pra tentar incentivar a formação continuada dos seus professores. Mas a coordenação acaba gerando tanto trabalho a esse coordenador, e a estrutura hoje da coordenação é tão enxuta que é difícil que ele faça esse acompanhamento. Então ele tem problemas básicos muito maiores pra resolver e esquece um pouco de se preocupar com a formação continuada, quando deveria ser importante. É preciso estar sempre estimulando o professor a ficar se renovando, se reestruturando. (G4)

O gestor aponta para a necessidade de formação continuada, mas concorda que a atitude deveria ser da DDE, justificando que a coordenação já possui muitas atribuições e, conseqüentemente, a formação docente fica prejudicada.

G5 opina:

Eu acho fundamental, só que eu acho que o grande problema é que a gente não tá vendo o *feedback* dessa formação. Acontece! Mas, em semana pedagógica, aparece um professor. Tu pegas a relação do PIBIC, do CNPq, são os mesmos professores propondo. Tu pegas os editais de pesquisa, são os mesmos professores propondo. Tu pegas uma relação de TCC, são os mesmos professores orientando. São sempre os mesmos.

Será que a formação acontece ou é uma pseudoformação? O que, de fato, é uma formação continuada?

Vamos ver o que nos diz outra gestora que atuou por longos anos no Curso de Medicina:

A UEPA não tem um plano institucionalizado, em que o professor obrigatoriamente deveria fazer, nem por curso. Isso não existe, depende muito de cada curso e de cada gestor. Então, no momento em que se estava no curso, se preocupava muito com isso. Porque, por exemplo, eu passei um momento de mudança de Currículo e, na mudança, a gente procurou a cada ano introduzir um evento. Utilizou-se como estratégia, a

formação pedagógica, implantando o Currículo. Fizemos a mesma coisa em Santarém, trabalhávamos as duas coisas. Mas não existe, especificamente, nada obrigatório, institucionalizado, e acho até necessário. Eu entendo isso como sendo necessário.

P1 discorre:

Pelos relatos de experiências que a gente tem de outros cursos que fizeram mudanças, eles trabalharam e investiram muito em formação pedagógica dos professores, na infraestrutura. Isto foi que ajudou nessa mudança, nessa transformação. (P1)

A pesquisadora faz o seguinte questionamento ao pedagogo sobre a formação dos professores-bacharéis que ingressam na UEPA: “No CCBS e CCNT, se concentra a maioria dos professores-bacharéis. Diante disso, o que a Universidade oferece a esse docente que está chegando?”

Às vezes, um encontro, uma semana, dois dias. Não existe uma proposta contínua de acompanhar aquele professor, desde seu ingresso. E eu acompanhava isso, ter um processo contínuo. A UEPA, até oferece, algumas vezes, uma semana de planejamento. Uma semana de planejamento e que, às vezes, os professores novos acabam participando. Aí, no ano seguinte, uma outra semana. Não é obrigatório, tem professores que nunca foram, não assistiram, nem participaram dessa semana de planejamento. Ele vai só quando ele ingressa na Universidade, depois não vai mais. E nos cursos, tem uma parte específica do curso. Essa parte específica do Curso, às vezes, são momentos de rever o plano, de entregar seu plano individual de trabalho, de verificar se foi feito, porque há uma exigência que ele faça o plano individual de trabalho. Mas, isso de ter uma formação pedagógica contínua nos cursos, não tem. Eu não me lembro. (P1)

P1 é questionado se essa formação acontecendo, da forma que acontece, fica muito individualizada. Ele enfatiza que:

Muito. Embora existam diretrizes no Projeto Pedagógico Institucional – PPI, não há uma institucionalização de um plano de formação, capacitação do professor na área pedagógica dos cursos, principalmente, dos que não têm a licenciatura. O que se vê é que a partir do interesse do professor pela docência e com o passar dos anos passam a buscar isso. E esse interesse vai ser muito individualizado. Tem professores que acabam buscando aprofundar estudos na área, mas ainda é muito individualizado. (P1)

Para o pedagogo, os professores buscam a formação com o passar dos anos de atuação na docência e, quando a buscam, é sempre voltada para sua área de atuação, como os mestrados, doutorados e pós-doutorados.

Para P2:

Era uma intenção boa das coordenações, porque eles sempre tiveram um pouco dessa preocupação em tentar mudar um pouco essa realidade e propuseram, me chamaram, pra chamar os professores, estar junto com eles, sempre em formação, dando esse *feedback* mais pedagógico, por meio de cursos, por meio de oficinas. E, aí, junto com a CAOP, a gente tentou de maneira um pouco frustrada, às vezes, porque eles quase nunca

participavam e quando participavam sempre eram as mesmas “figuras”. Isso vale ressaltar que é um ponto que eu coloco lá na minha dissertação; que a gente tentava estimular os professores de alguma forma, mas sempre eram as mesmas pessoas. (P2)

Percebemos que a formação continuada na Universidade ainda é um desafio a ser implementado, apesar de haver o seguinte destaque no PDI (p. 42), no que se refere ao Nível de Gerência Superior administrada pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD: “propor, em articulação com os Centros, a criação de cursos de graduação e de programas especiais de formação inicial e continuada”.

Assim, o PDI resume a formação continuada da seguinte forma:

A formação continuada dar-se-á mediante a participação do docente em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e em atividades técnicas e científicas devidamente reconhecidas como profissional e pessoal, conforme deliberação do Departamento Acadêmico competente, devendo ser garantido ao docente:

- afastamento integral visando à realização de cursos de mestrado e/ou doutorado e de atividades técnicas, científicas, culturais e artísticas, quando realizadas fora do Estado;
- afastamento parcial visando à realização de cursos de mestrado e/ou doutorado e de atividades técnicas, científicas, culturais e artísticas, quando realizados na própria instituição ou cidades onde o docente trabalhar;
- manutenção de todos os direitos e vantagens permanentes dos docentes durante o tempo de afastamento;
- auxílio-instalação, no valor de 100% (cem por cento) sobre a remuneração do docente, quando fixar residência em outra cidade para a realização de curso de mestrado e/ou doutorado, pago no início ou no fim do afastamento;
- será concedido ao docente incentivo de produção científica e técnica, no valor correspondente a 20% (vinte por cento) sobre o vencimento, por período de um ano;
- bolsa Estadual de Estudo, inclusive se o curso de mestrado e/ou doutorado se realizar na própria Instituição ou cidade onde o docente trabalha, de acordo com os prazos citados para os referidos cursos;
- auxílio Tese e auxílio Dissertação, correspondente a 80% (oitenta por cento) sobre o vencimento base do docente, pago por ocasião da defesa da respectiva tese ou dissertação. (UEPA, 2007, p. 49-50)

O PPI, no que concerne à Política de qualificação e formação continuada aos docentes, destaca o seguinte sobre as “Condições para a Formação Continuada - Estímulos à Capacitação para Estudo Continuado e à Atualização de Docente nas Diretrizes Pedagógicas”:

- As diretrizes deverão ser substituídas pelo diagnóstico de nossa região considerando a especificidade das áreas de conhecimento.
- Avaliação permanente dos Projetos Pedagógicos;
- Acompanhamento psico-pedagógico da comunidade acadêmica;

- Definição do papel do professor como facilitador da aprendizagem;
- Incentivar as inovações tecnológicas como instrumento facilitador na propagação do conhecimento;
- Inserção dos alunos nas atividades práticas e no exercício pré-profissional a partir das séries iniciais;
- Articulação dos cursos na composição de currículos integrados e interdisciplinares;
- Propiciar ao ensino adequada conexão com a produção e a extensão do conhecimento, resultante na qualidade de aprendizagem;
- Processos avaliativos estabelecidos a partir do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes;
- Metodologias que possibilitem ao aluno a aquisição, utilização e ampliação de conhecimento da realidade e reflexão dos problemas sociais e suas soluções;
- Estabelecimento de programas de orientação tutorial, a capacidade de compreensão e de expressão escrita e oral, conceitos de ciências, práticas esportivas e artísticas e culturais;
- Introduzir no currículo assuntos relacionados ao pensamento crítico, à cultura e à identidade brasileira, à filosofia, à ética, à literatura, ao direito, à história das ciências naturais, à arte, à sociedade e a temas de formação geral. (UEPA, 2008, p. 24)

Assim, segundo o PDI, os Centros, por meio dos Departamentos, têm a competência institucional para realizar a formação continuada dos docentes.

Cada Departamento Acadêmico deve elaborar seu Plano Quinquenal de Capacitação Docente, o qual deverá ser aprovado pelas diferentes instâncias da Universidade. O Plano Quinquenal deve contemplar o afastamento de até 20% dos professores do departamento para o período de 5 anos. Deve, ainda, estabelecer as linhas de pesquisa de interesse da Instituição/Departamento, determinando que a liberação ocorrerá em função do que estiver estabelecido nas linhas de pesquisa do citado plano.

O Plano de Capacitação, obrigatoriamente, concederá o afastamento do docente para participar de cursos, no território nacional, reconhecidos pela CAPES.

O Plano de Capacitação admitirá a participação em cursos de pós-doutoramento no exterior, somente, em caráter excepcional. (UEPA, 2007, p. 50).

Analisando as falas, percebemos que os gestores e a Instituição se preocupam com a formação continuada, mas é implementada com objetivos diferentes do que está previsto em seu PDI, pois o que acontece são formações isoladas, implementadas somente nos cursos de pós-graduação, o que possivelmente pouco tem modificado ou influenciado na prática do professor-bacharel do curso de Medicina.

Considerando que 71% dos docentes possuem tempo integral, é notória a insatisfação dos gestores em relação à prática docente dos professores que estão

em sala de aula. Para ratificar tal afirmativa, segue o questionamento sobre esse debate.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE

Para esse tema, analisaremos as respostas dos gestores quanto ao aspecto da prática dos docentes, utilizando o seguinte questionamento: “Até que ponto as ações de formação continuada desenvolvidas para o curso têm modificado ou influenciado na prática do professor-bacharel?”

A formação, sem dúvida nenhuma, deve ser considerada como relevante e imprescindível. E assim é considerada pelos gestores, mas é preciso ir em busca dessa tal formação.

Diante de tantas amarras na profissão docente, como ir em busca de mais uma formação para que as mudanças ocorram? E o profissional que não se identifica com a docência vai em busca da formação? Qual a formação de que ele necessita?

3.3.1 Ações de Formação Continuada e Mudança de Paradigma

Para que possamos tentar nos aproximar das respostas anteriores, conheceremos as falas dos gestores sobre o tema.

Segundo G1: “As formações no curso influenciavam/influenciam positivamente, sem dúvidas, positivamente. Tanto pra ele, professor, quanto pro aluno.” Não temos dúvidas de que essa é uma afirmativa positiva e que merece ser considerada pelos gestores.

Para G2:

Eu acho que sim, que tem feito com que eles fiquem mais próximos da gente. Quando a gente vê um x assumindo uma COREME, quando você vê um patologista querendo ser reitor, quando você vê uma dermatologista, coordenadora de curso. Então, quando a gente faz essas ações de educação continuada, qualquer que seja ela, a gente une mais os colegas, a gente faz uma unidade dos professores da Medicina. Quer dizer, essas formações são importantes para nossa união. (G2)

G3 concorda ao enfatizar que a formação continuada influencia a prática do docente.

Com certeza, todos aqueles que tiveram interesse de procurar essas oficinas, procurar em outras instituições esses cursos, se interessar pela

leitura, se interessar pelas publicações até na internet, de como se modificar pra ser um professor mais moderno, mais atual dentro da metodologia, com certeza, esses professores estão tendo melhores resultados com seus alunos e na própria performance docente. (G3)

G4 afirma:

Eu acho que ela tem dificultado pro professor iniciante, não para aquele professor que já tá mais de 2, 5 anos. Quer dizer, já tem uma atividade pedagógica há mais tempo. Ele já buscou esse treinamento por conta própria, a maioria busca. Agora esse que tá entrando, que não é preparado nesse sentido, aí sim. Ele cria uma certa dificuldade, não consegue avançar no sentido pedagógico do trabalho com os alunos.

G5 também não tem dúvidas de que a formação continuada contribui para o desenvolvimento da prática dos docentes:

Com certeza! Lógico! Se você tem mais orientandos, você abre um leque de práticas. O que acontece é que os professores, hoje, esperam só o que a Universidade dá pra eles.

Os pedagogos também são enfáticos:

Acho que influencia e muda a prática do professor quando ele começa a se perceber. Perceber que essas discussões, essas reflexões com relação à prática, enquanto professor, enquanto docente, e que isso tem influência no desenvolvimento do seu trabalho. Ele tem introduzido isso, abraçado isso como importante para sua prática. (P1)

Para P2:

Não aconteceram. Mas aqueles mesmos, aquelas “figuras” que sempre estavam lá presentes, por exemplo, eram sempre as mesmas pessoas, aqueles eu posso garantir que sim. (...) Realmente, aqueles que se propuseram a participar, esses sim mudaram um pouco a sua prática. Esse, sim, tem uma concepção, uma noção maior, valoriza essas questões que eles não trazem consigo na sua formação, por mais que sejam poucos.

Por fim, P3 resume com a seguinte fala a formação continuada no Curso: “Nenhuma, porque não há.”

Analisando as respostas, inferimos que os gestores, entre coordenadores e pedagogos, acreditam que as ações de formação continuada desenvolvidas para o curso modificam e influenciam a prática do professor-bacharel quando acontecem. Mas alguns acreditam que não há. Isso pode ser interpretado não como falta total de Formação Continuada, mas por ser mal divulgada nos Centros, devendo ser apresentada através de cursos diversificados e contínuos, e não da maneira como acontece, de forma isolada e ao final do ano.

Então consideram, como bem fala G3, quando o professor vai em busca, quando ele se propõe a fazer uma formação, um curso, quando ele “tem interesse”, quando ele vai lá e faz. Esse, sim, pode adquirir uma prática diferenciada.

Mas, quando e onde ele deve ir e fazer? Como fazer essa formação?

O G4 enfatiza que há uma mudança na prática dele, apesar de ser enfático ao afirmar que isso não acontece com os professores iniciantes no curso, pois acredita que a maioria dos docentes, mesmo com prova de títulos, não possui tal experiência, quando entra na Instituição, comprometendo, assim, a sua atuação enquanto docente. Então, esse docente necessita, sim, da formação continuada e considera que os que estão há mais anos na Universidade não precisam mais.

Ainda assim, isso foi considerado insatisfatório na avaliação de alguns gestores no início da pesquisa ao serem indagados: “Que experiências pedagógicas possuem os atuais professores-bacharéis que desenvolvem atividades no curso de Medicina?”. Vejamos as falas:

A maioria não tem nenhuma experiência didática, a não ser aquilo que ele viu acontecer ao seu redor. A maioria não tem. Mas, na minha formação de bacharel, de médico, na minha formação toda, Fundamental, Ensino Médio, não sei quê, a experiência que eu tinha era de observar o bom professor; observar os métodos dos bons professores. O que eu achava que era uma boa didática. O que eu achava que era uma boa apresentação de aula; o que eu achava que era uma boa conferência, um bom método. (G3)

Nenhuma, nenhuma! A maioria deles só tem a titulação. A maioria deles não tem experiência pedagógica nenhuma. (G5)

Ressaltam que aqueles que buscam possuem uma prática diferenciada. Mas fica clara a necessidade da formação continuada no curso, para que posturas, valores e conhecimentos sejam renovados a cada dia.

Assim, apesar de estar escrito no PDI de quem é a responsabilidade e como deve acontecer a formação continuada, esta ainda acontece às cegas, sem muito direcionamento ou mesmo sem saber quem deve direcionar.

Os gestores apontam alguns caminhos para as ações de formação continuada no curso.

Sugestões dos gestores:

Ele teria que passar por um treinamento inicial, eu acho. Um treinamento introdutório. Além da Assessoria Pedagógica trabalhar, verificar o currículo dele, se já tem alguma formação, nesse sentido, ela teria que dar alguma coisa específica pra ele fazer no treinamento, no momento em que ele entra, especificamente, para o curso de Medicina. Como ele deveria trabalhar. Quais as metodologias que ele deveria trabalhar na disciplina dele. Auxiliá-lo. Até estudar o Projeto Pedagógico do Curso. (G4)

A semana pedagógica precisava ser uma coisa mais prática. Eu, particularmente, detesto participar de reuniões pedagógicas. Então, eu acho que a Pedagogia também tinha que atuar nesse sentido, de ter o olhar diferenciado para os cursos da saúde. (G5)

A fragilidade das ações de formação continuada no curso é notória, pois um pedagogo afirmou que não tem como modificar ou influenciar a prática do docente. E por que não?

Percebemos que apesar das fragilidades e das ações desvinculadas, a coordenação do curso une forças para tentar implementar ações de formação continuada, como demonstra as Metas do Relatório de Gestão da Coordenação do Curso sobre o item:

IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE

No intuito de melhorar a capacitação pedagógica docente, visamos:

- Integrar docentes e técnicos envolvidos em atividades de ensino-serviço vinculados à área da saúde;
- Propiciar aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional;
- Debater problemas, elaborar e modificar procedimentos, criar e recriar estratégias metodológicas visando mudanças pessoais e profissionais.

Para isso, precisamos promover um programa de capacitação docente permanente, por meio de oficinas, palestras, seminários e outros, com temas relevantes para a formação docente, a exemplo:

- 1 – Elaboração de projetos;
- 2 – Metodologias de ensino-aprendizagem;
- 3 - Técnicas de pesquisas;
- 4 – Avaliação e Currículo;
- 5 – Humanização;
- 6 – Relações interpessoais. (UEPA, 2011, p. 10)

Essas ações não apontam que caminhos seguirão para serem implementadas na prática, pois terminam nesse ponto e o relatório segue para outro item.

No mesmo Relatório, encontramos a distribuição dos docentes por departamento nos programas de pós-graduação, no período de 2009 a 2012. A saber:

Quadro 11 – Professores por departamento nos programas de pós-graduação

	DSIN	DSCM	DSES	DPAT	DMCF	TOTAL
Mestrandos	01	02	03	-	02	08
Doutorandos	09	05	02	02	02	20
Total	10	07	05	02	04	28

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

O quadro aponta uma tônica do curso: a preocupação constante com a formação dos docentes quanto à aquisição da titulação, demonstrando a sua preocupação sempre voltada para a aquisição dos títulos, um dos critérios da Avaliação realizada pelo CEE.

Isso demonstra a pouca ênfase que a Instituição dá à formação continuada no aspecto pedagógico, que foi considerada pelos gestores uma das maiores necessidades em relação à prática dos professores no curso.

Apesar de o PDI apontar os Departamentos como responsáveis pela formação dos docentes, os mesmos apenas direcionam administrativamente o afastamento dos professores que requerem licença para estudo, considerando apenas a análise dos requisitos legais para viabilização e realização da pós-graduação, como a linha de pesquisa que deve seguir de acordo com sua atuação docente.

Para compreendermos melhor a formação continuada na IES, discutiremos o último tema, agora no âmbito da Universidade, pois é da Gestão Superior que partem as ações e proposições maiores desenvolvidas nos cursos.

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA UEPA

Para que possamos concluir os aspectos da formação continuada realizamos a seguinte indagação: “As ações de formação continuada desenvolvidas no âmbito da Universidade têm contribuído para a melhoria da atuação dos professores-bacharéis?”.

A última questão foi muito discutida pelos gestores como forma de resumo e desabafo sobre a formação dos professores-bacharéis que atuam no curso de

Medicina, dando muitas ideias e sugestões e, também, sentindo-se muito angustiados diante desses desafios.

3.4.1 Ações de Formação Continuada na Universidade

Os relatos demonstram o quanto os gestores necessitam e vislumbram uma sistemática da formação continuada na Universidade, pois contam o que há e como acontecem as ações de formação continuada na UEPA.

Vamos perceber que em alguns momentos eles não têm muita clareza da formação continuada na Universidade, mas isso não é um problema do gestor A ou B e, sim, da própria UEPA, que não deixa clara essa formação e que direciona apenas as ações voltadas para a pós-graduação. E isso demonstra a fragilidade da Instituição diante dos fatos.

G1 destaca:

Agora não sei como tá. Tu sabes se tem alguma coisa agora? Porque eu não sei, pelo menos eu não fui convidada pra nada disso. Então, eu acho que não tem, que tá faltando. Eu sinto necessidade. Eu acho que tem que ter isso de forma institucionalizada pra poder acontecer. Acontecer com a maioria, até porque a gente sabe quem vem.

Indagamos sobre algum Programa de Educação Continuada da UEPA e ele responde:

Eu não sei. Eu acho que tá faltando alguém dizer que precisa fazer. Eu acho que até esse teu projeto, tu chegas a essa conclusão de que precisa institucionalizar. E nesse trabalho precisa ser grifado esse final e ser entregue pra pessoa que tá lá. Porque, assim, o importante é que a coisa seja institucionalizada, e que não seja coisa de política. Que fique na instituição, que seja cumprido. Ah, foi fulano que quis e depois não tem mais. Não pode ser assim, tem que ser uma coisa institucionalizada, que é pra aquilo fazer parte. É o dia a dia, é atividade. Ah, porque eu quero agora e depois não. Acabou! (G1)

O gestor continua sua fala sobre a forma de ingresso dos professores-bacharéis no curso de Medicina, destacando como eles ascendem na Instituição:

Na cara e na coragem. É isso que tá faltando, eu acho. Nesse ingresso é que tá o treinamento logo pro camarada: ele não iria direto, ele tinha que fazer isso, um curso que tivesse arrumando ele na universidade. Ele tinha que fazer um treinamento de ingresso. Não que seja a parte técnica, mas pra treinar aquele serviço, pra não fazer cada um do seu jeito. Pra ter uma uniformidade dessas atividades. E não entrar de paraquedas. Aí, cada um vai achar, fazer do seu jeito, o que for mais cômodo. Acho que tu podes grifar o teu trabalho. Pra fazer isso, institucionalizar essa formação. Acho que treinamento de ingresso é fundamental e, depois, a formação continuada. Mas, no ingresso, tinha que ter. (G1)

O G2 divagou na resposta e não respondeu objetivamente a questão, sem demonstrar um posicionamento claro sobre o tema abordado.

Nós vamos fazer agora um novo mestrado pra técnico, um doutorado pra técnico. (G2)

Vejamos, ainda, a opinião de G3 sobre a formação continuada na UEPA:

Eu acho que de uma forma mais organizada, mais planejada, na Universidade, eu não vejo isso, pelo menos não tenho conhecimento. A gente sabe de algumas cabeças que pensam isso, que lançam sementes que buscam esse caminho. Mas ainda não é uma coisa sistematizada. Eu acho que precisa ser sistematizada.

G4 destaca que:

Toda ação que viesse no sentido de capacitar melhor o professor seria importante pro curso. Melhor pro desempenho dele. Eu diria que há muito pouca formação, ou ações isoladas.

G5 destaca: “Não vejo. Eu não conheço nenhuma capacitação pedagógica que seja feita, que eu tenha conhecimento nesses anos de coordenação. Nenhuma”.

Para P1:

Ah, com certeza. Se ela tivesse! (...) a gente vê isso isoladamente. Se tivesse um continuum, não tenha dúvida que isso daria, sim, um (...) diferencial na formação. Eu vejo como necessário, necessário mesmo. Prova que nossa experiência tem mostrado que a necessidade de se ter esse plano contínuo de formação, para reduzir determinadas situações que acabam vindo para a coordenação do curso.

Isso facilitaria, não teria que discutir determinados problemas de relação professor-aluno, de nota. Nós estaríamos avançando em outras questões, até discussões.

Para P2:

A Universidade não tem uma política de qualificação docente, não tem uma política de formação docente; não tem, não existe na Universidade ainda uma política. Existem ações e isso, ao final da minha dissertação, eu comprovei que são ações isoladas, são ações de um centro, ações que aí a gente já viu. ‘Ah, vamos fazer uma semana pedagógica’, mas sem muita base pra dar aquele sustento pra ele ir pra sala de aula. Porque isso aí é política, é uma política, tinha de estar institucionalizado na Universidade. Pegas lá o PDI, PPI, tu vais ver lá que existe, sim, política de formação docente, política de qualificação docente, que diz lá o que é, mas institucionalizada com todos os pontos ainda não. E, ao final da minha pesquisa, eu concluí que não existe isso na Universidade. Eu procurei em tudo que foi canto e não foi encontrado em nenhum plano nenhuma política. Existem estratégias, ações da PROGRAD, para se desenvolver isso e confunde-se com política de formação. Não tem, não tem.

Há política de expansão, política de muitas coisas, mas a política de Formação Docente não existe, não tem. Vai procurar em toda a Universidade não tem e eu procurei muito.

A gente sempre criticava, mas a formação docente, semana pedagógica, esses “nomes bonitos”, o que tu entendes? Que nessa semana tu vais pegar esse professor, ou que já está ou que está chegando, e tu vais dar

uma base boa pra que ele desenvolva sua prática, sua metodologia de forma mais coerente possível. Isso acontece? Não acontece. O que tu faz nessa semana? Tu pegas, tu vais dar alguns informativos da Universidade para o professor, como o preenchimento do PIT, porque depois nós somos cobradas pra isso, principalmente, quem trabalha em Departamento. E a única forma que a gente tem nesse momento é pegar e ensinar como se preenche um PIT, como se preenche um plano, quais são os teus direitos e deveres. O momento que tu tens de solicitar tal coisa, de participar (...) acaba quebrado e desvinculado do verdadeiro objetivo dessa semana, desse encontro. E, aí, tu enches de palestras, tu chegas e dá outras orientações e aí acabou a semana, entendeu? Costumou-se fazer isso na Universidade. Isso não é formação pedagógica! O que é formação? Formação é quando tu vais formar uma pessoa corretamente? Tu vais dar algo pra que ela saia daquele momento com um conhecimento novo. Então, qual que é o objetivo da Universidade? Não é formar lá o aluno em Engenharia, em Medicina, seja onde for? Quais são os conjuntos de atribuições que tu tens ali? Tu tens que ter a metodologia, ter conhecimentos que tu não trouxeste contigo e é isso que eu tenho que passar e não se faz. Muda-se o caráter todinho da semana de formação pedagógica por essas ações.

Não tem um caráter de estudos pedagógicos. (P2)

Por fim P3, conclui com a seguinte afirmativa:

Não. Na verdade, eu não sei de que forma funcionava, de que forma era feito esse processo, se existia. Hoje é como eu tou te falando, eu continuo desconhecendo. A maioria das coisas que acontece hoje no curso de Medicina, por ela ter acesso a vários outros setores, acaba não passando por mim Eu, como assessora, não tenho muito conhecimento se existe. A Formação continuada é institucionalizada e não tem. (P3)

Assim, os gestores são enfáticos ao afirmarem que não há uma política de formação contínua na UEPA, apesar de, muitas vezes, acontecer somente por conta de alguns professores.

O que se ressentem os gestores é de uma política institucionalizada, que não seja de um gestor, de reitor ou de um pró-reitor, mas que seja da Universidade e que aconteça de forma sistemática.

Diante da constatação, se faz necessário um plano de formação continuada urgente na Universidade, e isso pode ser facilmente comprovado pelas afirmativas, sem a intervenção da pesquisadora, que sempre retornam ao início dos questionamentos sobre a falta de preparo e de conhecimentos didático-pedagógicos de alguns docentes que ingressam no curso.

Assim, os gestores continuam com o mesmo posicionamento do início dos questionamentos da pesquisa sobre a importância da titulação e da experiência pedagógica para os profissionais que ingressam no curso de Medicina da UEPA: continuam afirmando que conhecimentos técnicos não lhes faltam, mas os didático-pedagógicos e a experiência, sim.

Ressaltamos que os depoimentos vieram exatamente ao final, na última pergunta. E foram os próprios gestores que fizeram esse resgate. Alguns até brincaram ao falar que estavam voltando ao início da pesquisa:

Eu acho que ele sempre traz uma experiência boa de técnico. De técnico é muito boa. Mas a gente sabe, sente a falta de uma preparação pedagógica pra esse professor. Qualquer técnico na área de saúde, pra atuar em Rede Básica ou em qualquer coisa assim, precisa de um treinamento e tudo. Então, eu acho que no curso também, para professor precisa. (G1)

A gente sabe que no concurso tem uma prova teórica, tem uma análise de título, como todo concurso e tem uma prova didática, que é apresentação de uma aula. Qualquer indivíduo que domina um assunto adequadamente pode dar uma treinada naquilo, ver como é que se faz, como é que alguém faz e montar uma aula, e ter uma boa performance e ser aprovado no concurso. Isso não significa que ele tenha conhecimento pedagógico-didático completo. Então, acho que depois que o indivíduo entra nessa seleção, a Instituição precisa dar uma atenção maior pra preparar esses bacharéis, esses excelentes profissionais nas suas áreas: cirurgiões, otorrinos, oftalmos, ginecologistas, pediatras, médicos em saúde pública, seja o que for, pra também se tornarem didáticos, pedagógicos. Integrados no ensino. Não é só saber! É preciso saber transmitir. Não é só ensinar, é preciso saber ensinar a procurar o conhecimento, deixar que o aluno realmente saiba que ele tem que buscar o conhecimento, mas saber orientá-lo e pra saber orientar não é só saber a matéria. Dominar toda a ciência, por exemplo, da cirurgia abdominal, não significa que eu vou dar uma boa aula de cirurgia abdominal. Então, acho que, aí, não vejo sistematicamente a gestão superior preocupada em oficializar, em organizar, em planejar isso de uma maneira concreta.

(...) algumas pessoas da gestão se preocupam com isso, alguns pedagogos, alguns professores se preocupam. Mas não vejo isso ainda sistematizado. Eu acho que precisaria fazer parte da política de ensino. Teria que ser uma plataforma, talvez, de quem vai assumir a gestão, trabalhar esse lado da questão. Não podemos ter apenas brilhantes profissionais pra dar aulas mediocres. Nós precisamos de excelentes profissionais dando aulas profissionais. Dando aulas vibrantes, que os alunos realmente aprendam, gostem de procurar o conhecimento. (G3)

O conteúdo da fala de G3 retrata perfeitamente o que ratificamos anteriormente: sem uma política de formação continuada sistematizada, dificilmente os profissionais conseguirão mudar as suas práticas. Como bem destaca, são excelentes profissionais em suas áreas de conhecimento, mas com aulas que deixam a desejar, um ensino que compromete a aprendizagem e a formação do aluno.

Assim, os gestores continuam com suas revelações acerca da importância da formação continuada para a prática dos professores-bacharéis do curso de Medicina da UEPA.

A formação na graduação do médico não tem formação pedagógica nenhuma, é um curso específico, técnico. Outra coisa importante: eu acho

que a Assessoria Pedagógica do curso é insuficiente com uma pedagoga, porque são 212 professores (eram, variando aí de poucos). Pra trabalhar 212 professores, ela teria que acompanhar anualmente ou semestralmente como tá desempenhando o curso, cada professor...

E uma outra coisa que senti falta lá na coordenação, que a gente tentou fazer, mas não foi possível, foi aqueles acompanhamentos pedagógicos, com todas as turmas pra avaliar o professor da mesma forma que se avalia o aluno.

Ele viver mais a Universidade. Hoje o que ele faz é dar a aula dele e vai embora. Quer dizer, ele perde. Outra coisa que eu acho que a Universidade, não sei quem, teria que ter esse papel de estimular o professor a fazer os três, o tripé: ensino, extensão e pesquisa, que eu acho que isso já é um fator fundamental para o professor de Medicina, é o fato de ele já gostar de dar aula, a maioria. Já gosta, já faz porque gosta. Começou lá no Ensino Médio, gosta, senão ele não estava lá. (G4)

No olhar de G5, essa questão vai além de haver uma política de formação docente, perpassa pela questão da ética, do compromisso com o fazer docente, conforme segue:

Tem o problema! 'Ah, eu vou fazer mestrado, mas e aí?' Como é que vai fazer? Na realidade não há um compromisso, não há uma vontade deles. Por um lado a gente até entende. Por exemplo, eu vou fazer mestrado pra quê? Você não valoriza quem faz. Entendeu? Fazer mestrado pra quê?

Porque 90% dos problemas que a gente enfrenta são professores que não querem dar aula e alunos que não querem assistir. Noventa por cento dos problemas que a gente tem aqui são alunos que não querem estudar e professores que não querem dar aula. É o pacto da mediocridade. Eu faço de conta que ensino e tu faz de conta que aprende e tá tudo bem. (G5)

A opinião de P1, sua opinião não difere muito dos demais gestores quanto à prática e à formação, e retoma o aspecto do ingresso, discutido no início da pesquisa.

O professor é muito bom, enquanto profissional, mas a partir do momento em que ele ingressa nessa Instituição de ensino, ela precisa dar um direcionamento ao novo docente. Mas, na Medicina, qual era a dificuldade de você avançar? É porque você esbarrava no próprio professor, por exemplo. Eles estão numa dinâmica. Todo mundo já cria uma dificuldade pra certas coisas e quando vai querer mudar aquele padrão... Olha, nesse último concurso, a Universidade introduziu uma solicitação a mais no seu processo de seleção muito interessante que ela chamou de Plano de Trabalho Individual. Foi no Plano de Trabalho Individual, que o professor deveria dizer, além do ensino da disciplina dele, o que ele iria propor, o que ele iria fazer nesses 4 anos de Universidade. E, aí, avançou um pouquinho no sentido de ele se colocar nessa Instituição e o que ele iria fazer além da sala de aula e qual era a proposta que ele ia apresentar pra Instituição. Mas parou o trabalho e por aí mesmo ficou. Quem avaliou foi uma banca e o que vai se fazer com essas informações? Na verdade, o docente, quando ingressa, tem o domínio do conteúdo técnico. Essa não é a grande dificuldade. Mas ele tem a necessidade da formação pedagógica. (P1)

O pedagogo ratifica que conhecimento técnico não falta ao docente, mas se ressentido de conhecimentos pedagógicos, que poderiam perfeitamente ser sanados pela Instituição, exatamente, por ser uma Instituição de ensino, por haver muitos cursos de formação. Infelizmente, nesse momento da formação continuada, os professores estão excluídos do processo, da política, conforme observamos na fala do pedagogo:

E o Plano Institucional também foi avaliado com um olhar mais técnico, porque aqui você não teve a presença do Pedagogo. Quer dizer, ainda há o predomínio no ingresso no concurso de um modo geral da Universidade para se efetivar. A Instituição ainda se preocupa em saber se ele domina o conteúdo técnico. (P1)

Assim, a pesquisadora indaga: A forma de seleção precisa ser revista? Ao que o pedagogo responde:

Eu reflito que sim! Eu reflito que sim! Que haveria necessidade de se repensar pra cada curso, pra sua realidade, o que se quer daquele profissional. Que aspectos que são priorizados. Eu li um artigo de um professor que faz essa pesquisa, de como é o ingresso e como é a continuidade desses professores. E aí pega Escolas Particulares e Escolas Públicas. Artigo do Professor José Lúcio, que é uma pessoa que esteve aqui com a gente.

E aí ele verifica que algumas instituições fazem isso e depois não dão continuidade e outras continuam com seu plano. Vê que no ingresso, a maioria delas faz essa seleção diferenciada para professor de Medicina, há essa necessidade. São de Escolas Particulares, porque as Escolas Públicas acabam colocando no conjunto geral. Mas, também, já ouvi essa discussão no âmbito da UEPA, dessa preocupação de começar a descentralizar esses concursos e isso vai facilitar. O Curso acaba definindo como é que ele quer fazer essa seleção pra professor, para o docente do curso. (P1)

O Pedagogo também faz uma sugestão para o pós-ingresso dos docentes na Universidade:

Era preciso pegar esse professor, esse plano dele e acompanhá-lo. Ter um contínuo disso. E aí, quem leu esses planos além das bancas examinadoras? Então, o professor vai pro curso, teria que mandar esse plano pro curso. Depois acompanhar esses professores.

O que vai ser feito? Porque eles estão aí. São essas questões que eu sinto que ainda faltam. Estamos aprimorando o processo de entrada, de ingresso, de seleção do professor. Depois, como é que tá se acompanhando esse professor no processo. O curso especificamente não tem esse plano, nós não tivemos. (P1)

P1 ressalta que na seleção há o Plano de Trabalho Institucional – PTI, que foi um diferencial e vem para colaborar na seleção de ingresso do candidato docente na Universidade. Mas, como bem ressalta o Gestor 3, uma pessoa muito boa pode

perfeitamente se preparar para esse momento da defesa do plano e dar uma boa aula, o que não significa que esse candidato esteja preparado para a docência.

P1 destaca, também, que há outras formações para a abertura dos cursos de Medicina em outras regiões do Estado, com cursos de especialização realizados pela própria UEPA.

Diante disso, a pesquisadora questiona: O Curso de Especialização foi um curso aberto?

Sim, foi aberto à comunidade. Assim como tá sendo Marabá. Então, nós temos 26 médicos inscritos e outros profissionais, fechamos uma turma de 50. Aí começa um pouco de desistência. (P1)

P1, sobre a formação continuada da UEPA, destaca:

Em Belém, a gente sabe que não tem especificamente um plano que você diga: “O professor entrou, quem são os professores novos? Serão acolhidos e tal”. Aí vai fazer o PIT dele. E aí ele entra, fica trabalhando (...) a partir da sua concepção, da forma, da experiência que ele traz. E essa experiência de onde é? Da graduação dele, do Mestrado. E se ele fez especificamente técnico? Ele vai se direcionar achando que o que ele tá fazendo é correto, certinho. Ele tá fazendo da forma que ele concebe que aquele é o seu papel, sabe. E aí ele vai nesse processo.

É nossa responsabilidade enquanto Instituição. Os cursos têm, sim, essa responsabilidade, ou deveriam ter um plano de formação institucionalizado e que todos os professores deveriam participar. “Vamos trabalhar com esses profissionais”. Isso se perde na Instituição, por não ter institucionalizado um Plano de Formação Continuada para os professores que ingressam nos cursos da saúde, ou por curso. (P1)

A pesquisadora continua questionando: “Onde se faz a proposição de uma formação continuada, que não seja uma Especialização? Quem devemos procurar?”

Teria que ser para a PROGRAD, porque ela que seleciona. Ela que tem, ela que seleciona os professores. Vamos dizer, a atribuição de fazer um trabalho de formação permanente dos professores, contínuo, é da PROGRAD. Mas as demandas são tão grandes da PROGRAD, que acho que ela nem tem conseguido fazer. Mas acho que a tua dissertação vale pensar como uma proposta final em relação a isso. Pensar num plano, num plano Institucional docente que se preocupe com o acesso e a permanência desse professor.

E quanto à formação continuada desse professor, deve se pensar se ela vai fazer um curso, participar de um curso de tantas horas, e ter um contínuo. Todo ano, obrigatoriamente, teria que ter um curso e pra isso a Instituição tinha que oferecer. Cada curso tinha que planejar a partir da sua prática, como eles já estão fazendo já com a docência, Especialização: você tem um eixo geral e tem um eixo específico. (P1)

A pesquisadora indaga se seria motivador para o professor a formação continuada e ele sugere:

Isso, esse certificado, valeria para efeito de progressão. Teria esse valor, esse peso. Tu tens que partir pra ir apresentar essa sugestão para a

Universidade, seria a tua contribuição, a partir da tua reflexão, do teu tema, tudo que tu tás ouvindo, estudando, refletindo.

Essa questão do plano é uma coisa que mesmo no próprio curso, nós podíamos ter institucionalizado no próprio curso da Medicina quando eu estava lá ou mesmo quando eu estava em Santarém e que, de repente, passou.

Nas Semanas Pedagógicas, alguns professores não vão, só vão os novos que são chamados pra irem, depois não vão mais. Esse ano nem teve! Por quê? Por causa do concurso docente, que acabou absorvendo muito o DDE. Eles chamavam de minioficina, é mini mesmo! É uma tarde ou uma manhã. É uma reflexão sobre um determinado tema e aí acabou.

E as coordenadoras das CAOPs fazem um trabalho individualizado. Aí ela tem que ver pessoas pra verem, pra dar de graça, aceitar. Por quê? Porque não tem um recurso, não tem uma coisa institucionalizada. Não tem uma continuidade! Porque você pede pra alguém: 'Ah, eu posso! Ah, eu não vou! Não posso!' Depende da boa vontade de cada um se dispor, porque você não é remunerado pra isso. Sabe, não tem um orçamento. (P1)

P1 fala que muitas formações que realizou foram por meio de projetos via Pró-Reitorias. Mas, após o término da execução dos mesmos, as atividades também eram interrompidas, o que prejudicava muito as formações propostas e direcionadas aos docentes.

Observamos que o pedagogo levanta muitos questionamentos e debates, como a falta de institucionalização das ações de formação continuada na UEPA, mas não deixa de admitir que as poucas, quando acontecem, são pontuais, com ações de “recepção” aos novos docentes e que estes, por serem “novos” no ambiente de trabalho, participam. E se resume basicamente a orientar sobre os Planos Institucionais de Trabalhos – PIT, que está disponível no site da Universidade na plataforma em que todos os docentes possuem acesso.

Outra formação destacada por P1 são as “semanas pedagógicas”, que se resumem a uma semana, a um minicurso, a uma coisa muito pontual e que não há continuidade. Ainda assim, essas “semanas” são planejadas e organizadas pela DDE, que geralmente faz a abertura do evento e as coordenadoras das CAOPs de cada centro assumem o restante da semana, finalizando com os minicursos direcionados pelas respectivas assessoras pedagógicas de cada curso.

Ressalte-se que esse ano (2013), a “semana” não aconteceu devido ao concurso público para docente.

Para finalizar a discussão sobre a formação continuada na UEPA, temos o conteúdo da fala do P2:

A Universidade deveria dar, mas não dá, por ser nível superior. As pessoas chegam lá com esse tipo de formação. Isso não é verdade, os professores

de licenciaturas ainda chegam com essas dúvidas, e a gente vê isso numa banca de concurso público para docente e professores da área da educação que não sabiam entregar um plano direito. Então se até eles chegam com essas dúvidas, imagine os bacharéis. (P2)

Sobre a formação de professores principiantes, Garcia (1999) analisa os aspectos dessa formação, destacando que pode ser desenvolvida por programas com objetivos voltados para essa clientela, considerando como ponto de partida o “aprender a ensinar”.

Conceber a formação de professores, tal como temos feito [...], como um “processo contínuo, sistemático e organizado” significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas. (p. 112)

Considerando que a formação contempla toda a carreira docente, é preciso que este professor, ao ingressar, seja inserido nos programas de formação da Universidade. Contudo, o que se conclui da fala dos gestores é que o docente “cai de paraquedas” e não é socorrido ao cair.

Sabemos que há a exigência da experiência pedagógica do candidato ao ingressar no curso, através da prova de didática, mas isso não impede que a Instituição o direcione a partir do momento que sai sua portaria de efetivo da Universidade.

O que de fato acontece é que, após seu ingresso, ele adentra os espaços da sala de aula e vai “aprendendo” a dar aulas. E, é claro, para aqueles que nunca enfrentaram a sala de aula é um desafio.

O que os gestores questionam e se ressentem é da falta desse momento, que só acontece se o professor for à busca de uma pós-graduação, ou se ele gostar muito do que faz.

Procurar sozinho, nos poucos momentos que são proporcionados em cada curso, nas “semanas pedagógicas” realizadas por cada gestor de forma isolada e por cada assessor pedagógico, não garante formação continuada. Os gestores se “queixam” é de uma formação ampla, contínua, para os que ingressam e para os que lá estão, mesmo que seja de forma compulsória, pois a maioria dos docentes é efetivo e de tempo integral, podendo ser dispensado mais tempo para a Universidade.

Com a CAOP, encontramos o Plano da Semana Pedagógica da DDE, referente ao ano de 2011, em que é destacado o seguinte:

A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade do Estado do Pará, na sua missão de “Promover, de forma articulada, Políticas de Acesso, Ensino e Avaliação de Graduação, visando à formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento social e sustentável do Estado do Pará.” (PE-2010), por meio sua Coordenação de Planejamento Pedagógico – DDE visa, dentre as diversas metas estabelecidas para dinamizar o processo ensino aprendizagem, promover momentos de prática, reflexão e socialização de experiências docentes.

Para isso, e em parceria com as coordenações de Apoio e Orientação Pedagógica dos Centros e Núcleo de Educação à distância, realizará a **Semana de Planejamento e Formação Pedagógica 2011**, na qual serão discutidos temas relevantes à prática docente e também a organização e planejamento das atividades didáticas para o ano de 2011. (UEPA, 2010, p. 2)

Por sua vez, a CAOP apresenta o plano da mencionada semana, referente ao ano de 2010:

A Direção do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS, em conjunto com a Coordenação de Apoio e Orientação Pedagógica - CAOP do Centro, considerando as metas de crescimento da Universidade do Estado do Pará, entende ser de fundamental importância o aprimoramento e planejamento pedagógico dos docentes face aos novos desafios que caracterizam a prática educacional resultante do novo modelo social que aí se instala, buscando novas competências e habilidades no perfil de formação do acadêmico.

Nesse sentido, este Centro em parceria com a CAOP vem continuamente orientando as adequações dos cursos às novas metodologias educacionais visando à formação do cidadão profissional crítico, atuante e preparado para relacionar os conhecimentos adquiridos à sua realidade, realizando atividades que propiciem momentos de discussão, reflexão e construção do fazer pedagógico docente.

Dentro dessa perspectiva, o Planejamento Docente 2010 será o momento de atualização e reelaboração da visão pedagógica do docente, que consciente do seu papel, diante da exigência de se pensar um currículo integrado a ser desenvolvido com bases em metodologias inovadoras, terá este espaço de reflexão da sua prática e construção do planejamento para o ano letivo de 2010, sem deixar de acompanhar os avanços científicos, tecnológicos e culturais por meio de uma prática crítica e reflexiva. (UEPA, 2010, p. 3)

Devemos atentar que o Plano da DDE é do ano de 2011 e da CAOP de 2010.

Em conversa com a coordenadora da CAOP, esta confirmou que no período em que esteve ausente por motivo de licença vários arquivos foram perdidos da referida Coordenação, como o Planejamento de 2011, no ano de 2012. Mas informa que, no geral, é isso que acontece anualmente: o plano macro que vem da DDE “Semana de Planejamento e Formação Docente: desafios educacionais contemporâneos e a docência no ensino superior.” (anexo E) é seguido pelas CAOPs. Nesse ano, intitulado, “III Semana de Planejamento Docente do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade do Estado do Pará – UEPA/2010, com o tema: Mudanças Curriculares e Formação Docente para a área da Saúde.” (anexo F), sendo planejado e executado nos respectivos Centros.

Para tentarmos entender, ou melhor, explicitar, o que pensam os gestores, P2, no momento da pesquisa exploratória, ressalta que: “A confusão que fazem na UEPA entre eventos de formação pedagógica e formação continuada se deve à falta de uma política efetiva de formação continuada e/ou política de qualificação docente.”

Assim, Imbernón (2011, p. 15) destaca que:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora.

A formação continuada da UEPA está prevista em todos os documentos que se fazem necessários em uma IES, mas infelizmente não acontece a contento.

O fato é que muitos setores podem viabilizá-la, mas não da forma como deveria acontecer: de forma contínua e principalmente para o ingressante na Instituição, que vem, muitas vezes, da atuação como médico, enfermeiro, estatístico, biomédico, fisioterapeuta ou outras profissões que não recebem e nem são previstas nas Diretrizes Curriculares na formação para uma possível docência.

Ressaltamos que a educação médica no Brasil está atenta à formação dos médicos, viabilizando estudos da Associação Brasileira de Educação Médica – ABEM, em que muitos autores debatem a importância dessa formação, com encontros, seminários, eventos diversos na área.

Mas a Universidade também deve propiciar esse encontro. O encontro dos médicos com a Educação, quem sabe trazer para a Universidade uma parceria com a ABEM.

Segundo Rego (2003, p. 37), as escolas médicas há mais de meio século são alvos de críticas, onde quer que elas se encontrem, apesar de o autor ressaltar que há uma recorrência maior na América Latina.

No último quarto do século XX, surgiram, no cenário mundial da educação e da prática médica, duas novas abordagens, uma essencialmente clínica – a *Evidence Based Medicine*, Medicina Baseada em Evidências (MBE) e sua derivante *Evidence Based Learning*, e a outra pedagógica, a *Problem Based Learning*, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Esta última, por incorporar fundamentos do construtivismo em sua base teórica e prática, vem merecendo dos especialistas em educação a maior atenção e respeito, embora, por si só, seja insuficiente para promover as profundas transformações que o ensino médico requer.

Assim, Batista (2005, p. 2) enfatiza a importância da pesquisa e das publicações científicas acerca da formação dos professores de ensino superior que atuam na área da saúde, por considerar “um panorama em que a aprendizagem da docência é considerada mera consequência da experiência”.

Foi exatamente essa preocupação que tentamos retratar ao longo do texto com as falas dos gestores, coordenadores médicos e pedagogos, todos comprometidos com o ensino e a aprendizagem, mas que se veem inertes diante de um cenário bem maior que o espaço da coordenação do curso.

Ele vai além desse espaço, vai além da própria Universidade, que talvez não tenha a dimensão da problemática, muito menos como “tentar resolver”.

Percebemos que, mesmo com médicos bem titulados, a Universidade está longe de atingir um ensino que garanta a qualidade da aprendizagem aos futuros profissionais.

Muitos alunos, por sentirem a falta do ensino no curso, buscam os cursinhos preparatórios para a Residência Médica, no intuito de sanar a deficiência que a Universidade não consegue suprir, porque muitos compromissos burocráticos aguardam e são prioridades para que a vida acadêmica não pare.

Mas uma hora é preciso parar, rever o que não está funcionando, o que já parou de funcionar há muito tempo e ninguém não fez; ou fizeram de conta que não estão vendo, porque muitas políticas passam em meio às ações de mudanças. Mudar é sempre desafiador; mudar é trocar de lugar ou retirar o que não funciona.

A prioridade é o aluno, a aprendizagem, a formação, como bem destaca o objetivo do curso, retratado nesse mesmo documento da UEPA (1999, p. 18):

1. formar profissionais na área médica, enfatizando a formação geral e humanística, dentro de uma visão ampla de saúde nacional e regional;
2. proporcionar a estes profissionais meios para o desenvolvimento de habilidades básicas para pesquisa;
3. propiciar aquisição de competência técnica, política e capacidade de autodesenvolvimento balizado pelo compromisso com a melhoria da saúde da população.

Nesse momento, devemos nos indagar: Qual meu papel na Universidade como técnico, docente, gestor, professor? Qual meu compromisso como docente?

A UEPA (nós) deve estar atenta aos nossos cursos, docentes e alunos. É o momento do olhar para si, para que planos possam ser traçados, estratégias e ações efetivas possam ser desenvolvidas no interior da IES. Para tanto, é válida a reflexão de Batista (2005, p. 2) ao destacar que:

Em geral, considera-se secundária a complexidade que envolve a docência em saúde, deixando de reconhecer a existência de uma triangulação central entre ensino, aprendizagem e assistência, além de não se discutirem as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores – professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade -, cada um com suas demandas específicas (Batista e Silva, 2001). Nesse contexto, a reflexão impõe dilemas e abre perspectivas, inspirando a construção de olhares que articulem diferentes saberes e experiências na tentativa de estabelecer referenciais para o desenvolvimento docente.

Mas é preciso reconhecer, cada um na sua “caixa” de atuação, que somos um processo partícipe da formação de novas mentalidades, novos saberes e novos conhecimentos, pois não podemos fechar os olhos, já que somos a Academia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este debate, podemos fazer as considerações finais. No entanto, as discussões referentes à temática não finalizam, porque estão cada dia mais presentes no meio acadêmico e por tratarem de questões inerentes a uma Instituição de Ensino Superior. É o olhar para si.

Consideramos que muito ainda há de ser discutido, pois o processo de elaboração do conhecimento é complexo, bem como o tema discutido e os resultados são desafiadores para a própria Universidade.

Acreditamos que a discussão referente aos professores-bacharéis na Instituição deve ser feita com mais frequência, uma vez que a UEPA possui muitos cursos cujos professores, em sua maioria, são bacharéis e, conseqüentemente, muitos dos profissionais formados retornam à instituição como professores dos variados cursos.

Por isso, entendemos que não deve ser aceita a finalização do debate, mas um reinício que deve avançar nos cursos, com os professores e com a gestão superior e, principalmente, na Universidade. Debate em que prevaleça a crítica, a sensibilidade e a reflexão voltadas para os princípios da ética e da formação humana, como bem ressalta sua missão: “Produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia”. (UEPA, 2007, p 17)

A aproximação com o tema da formação dos professores desde a graduação, perpassando pela atuação profissional e a inserção no PPGED, foi fundamental para iniciar na Academia, mais precisamente no Curso de Medicina, o debate acerca dos profissionais-bacharéis que atuam como docentes no contexto da educação superior. Mas o interesse foi, acima de tudo, compreender e contribuir de alguma forma com a prática dos professores que compõem o referido curso, mesmo que sem ouvi-los diretamente, mas ouvindo a voz de quem faz, convive no curso e está no dia a dia: os Gestores – Coordenadores e Pedagogos.

Para isso, percorremos vários caminhos, entre eles: a compreensão da discussão sobre a formação pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior e, historicamente, como ingressaram nesse nível de ensino.

Para essa compreensão, foi fundamental um referencial teórico sobre os professores-bacharéis, considerando o que as instituições de ensino superior, por

meio de debates, congressos e eventos voltados para essa temática, vêm tentando discutir para a formação dos professores desse nível de ensino, como os estágios dos alunos de pós-graduação, para garantir o artigo 66 da LDB, que diz que a preparação do docente para o ensino superior se dará nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (ALMEIDA, 2012).

Era preciso ir além dessa compreensão. A realidade social do curso já fora vivida pela pesquisadora, mas precisávamos de outro olhar, que perpassasse os aspectos sociais e políticos da discussão acadêmica em um curso superior.

Diante desse contexto, realizamos uma abordagem de debate sobre a formação dos professores-bacharéis na visão dos diversos autores, considerando os aspectos da educação superior como fundamental para a formação de indivíduos críticos.

Compreendemos que a discussão da formação dos professores do ensino superior ainda é pouco debatida, mas toma maiores proporções na Academia, nos eventos científicos e nas produções bibliográficas. Isso demonstra preocupação com a formação do docente das universidades brasileiras, como bem ressaltou Almeida (2012, p. 64) quando afirmou que

na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuem experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Concordando com a autora, Pimenta e Almeida (2011, p. 26) destacam ainda:

Se constata então é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, lhes são desconhecidos.

O Curso de Medicina da Universidade passa periodicamente pelo processo de avaliação realizada pelo CEE, por isso deve haver a preocupação de estar sempre atualizado com metodologias novas, conforme apontam as Diretrizes Curriculares para o referido curso. Não somente por isso, mas pelo simples fato de que o curso “forma” pessoas. E isso já é um dos maiores desafios, como pudemos

inferir das falas dos gestores que fizeram a história do curso durante o período de 12 anos.

Foi possível perceber e compreender que a educação superior não está alheia às lutas e resistências por que passam todos os níveis da educação brasileira. E, mais especificamente, a educação superior deve encontrar formas de diminuir a distância entre a Academia e as entidades que debatem o ensino e a saúde, como a ABEM.

Dessa forma, a pesquisa teve o objetivo de analisar a avaliação da gestão acadêmica sobre as práticas de professores-bacharéis. Passamos pela identificação das exigências de titulação e experiências pedagógicas para o exercício da docência pelos professores-bacharéis. Revelamos as dificuldades detectadas pela gestão acadêmica na prática desses professores e, por fim, identificamos a necessidade da formação continuada para a prática dos referidos docentes.

O estudo dos documentos revelou que a Instituição e o Curso possuem instrumentos teóricos suficientes para que os docentes desenvolvam uma prática pedagógica voltada para o compromisso da formação sólida de novos profissionais comprometidos com a ética e a valorização humana.

Contudo, os depoimentos dos gestores não revelam tal situação. Encontramos ações isoladas no Curso, ações individualizadas, semanas de planejamento que acontecem uma vez ao ano, quando acontecem, pois no ano de realização da pesquisa (2012), não houve o evento devido à realização do concurso docente.

Quando as semanas de planejamento acontecem é pouca a adesão dos professores. Essa falta de interesse não é somente dos docentes do Curso de Medicina, mas de uma grande parte dos profissionais dos diversos outros cursos também. Essa realidade foi confirmada ao longo das entrevistas.

Identificamos as exigências de titulação e experiências pedagógicas para o exercício da docência pelos professores-bacharéis. Estas estão claras nos editais dos concursos, com pontuação explícita na prova de títulos, mas constatamos nas falas dos gestores que, apesar da exigência da titulação e da experiência, são muitos os profissionais que ingressam para desempenhar a função docente sem, necessariamente, atender os requisitos. Os gestores afirmaram que muitos profissionais, mesmo tendo doutorado e até certa experiência, não sabem conduzir os processos constitutivos da docência, como criticam Pimenta e Almeida (2011).

Os gestores revelaram, também, que muitas são as dificuldades da gestão acadêmica em relação à prática dos professores-bacharéis no Curso de Medicina, que se ressentem de uma formação continuada logo de seu ingresso no Curso. Destacaram, ainda, sobre a identidade docente, que alguns professores são “bons” porque já nascem para a docência. E para os que não possuem essa identidade, as dificuldades são bem maiores, porque também acumulam outras funções inerentes à sua profissão no mercado de trabalho, e “trazer” esse professor para a Universidade é um desafio.

No que se refere à formação continuada, apesar de o PDI enfatizar que a instituição deve “manter permanentemente programa de formação continuada para o docente, objetivando melhor desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas” (UEPA, 2007, p. 30), os gestores que colaboraram com o estudo afirmam que essa não é a realidade na Universidade e indicam a falta de um programa contínuo com o objetivo de formação pedagógica para os profissionais das diversas áreas que ingressam na Instituição para a docência.

Essa é uma preocupação constante dos coordenadores e pedagogos do curso, que tentam, mesmo de forma isolada, reverter esse quadro, mas com pouco êxito, já que esse debate deve chegar às instâncias superiores para que um programa de formação continuada na UEPA se institucionalize.

Na análise dos gestores, os docentes ao ingressarem na IES buscam formação não direcionada: em cursos de pós-graduação voltados para sua área de atuação, ou seja, buscam sua formação por conta própria.

A Universidade apoia esse tipo de formação, com as bolsas e liberação para cursar os programas nos quais os docentes são aprovados, mas é preciso ressaltar que esses programas, na maioria das vezes, não são voltados especificamente para a docência na Instituição. Ou seja, a UEPA ainda não possui um programa de formação pedagógica que seja específico para os seus docentes.

Consideramos que as reflexões realizadas no interior do curso e da própria IES sirvam para rever a trajetória de seus docentes, considerando o amplo debate com a comunidade acadêmica, tendo em vista o compromisso político e social que assumem ao ingressarem na Academia, comprometidos com uma formação humana sólida e ética para os futuros profissionais que saem da Universidade todos os anos.

Voltamos a afirmar que muitos profissionais se tornam docentes e que nesse ‘tornar-se docente’ levam em consideração as práticas de seus ex-professores,

como eles atuavam na graduação, na Residência. Isto é, os docentes são “espelhos” para outros profissionais que venham a atuar na área.

Os objetivos proporcionaram uma ampla discussão acerca da formação dos professores-bacharéis que atuam no Curso de Medicina da Universidade do Estado do Pará e da política de formação continuada, considerando as críticas e os desafios que permeiam um curso superior e buscando uma visão holística do sistema em que se insere a Instituição.

Os resultados apontam para uma reflexão interna da formação docente, como bem avaliam os gestores, e de sua necessidade urgente de transformar as ações isoladas em uma política institucionalizada de formação continuada para todos os cursos superiores.

Para isso, a Universidade deve “abraçar” a causa e promover ações de discussão juntamente com a comunidade acadêmica, para a troca de experiência e a construção de um trabalho de formação continuada institucionalizado, bem como de uma necessária política de avaliação.

A discussão sobre os professores-bacharéis no ensino superior deve ser objeto de estudo e debate pelas IES, pois muitos são os desafios enfrentados pela gestão das instituições. Esta é uma realidade que pode não se restringir ao Curso de Medicina, mas aos demais cursos de graduação voltados para a formação de profissionais bacharéis.

A perspectiva é que este trabalho seja consultado, analisado e, acima de tudo, criticado pelos profissionais que integram o Curso de Medicina da UEPA, assim como de outros cursos e outras IES, para que a reflexão e as pesquisas possam ser ampliadas.

Os resultados não se esgotam, pois a prática dos docentes foi analisada e avaliada sob a ótica da gestão, entendendo o curso através de um recorte de 12 anos e sem a fala dos alunos e professores.

Portanto, o trabalho deixa espaço para outros questionamentos, para recriar o conhecimento com ações reflexivas sobre a formação continuada de professores no Ensino Superior, principalmente, dos que são oriundos do bacharelado.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1998.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior / coordenação Selma Garrido Pimenta)

ANDRADE, Telga Persivo Pontes de. **O professor universitário, sem formação pedagógica, e a origem e construção de sua práxis docente**: que competências? que racionalidade? que caminhos? 2006. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, 2006.

ANFOPE. **Por uma política global de formação dos profissionais da educação**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 27 out. 2012.

BAGNATO, Maria Helena Salgado. MONTEIRO, Maria Inês. **Perspectivas interdisciplinares e rizomáticas na formação dos profissionais da saúde**.<<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r140.pdf>>. Acesso 29 de out. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Nildo Alves. **Desenvolvimento Docente na Área da Saúde**: uma análise. Revista Trabalho, Educação e Saúde, v. 3 n. 2, p. 283- 294, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 4/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 38. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Medicina.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis)

BERBEL, Neusi Aparecida Navas: **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas**: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08> <Acessado em: 29-06-2013>

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 2010.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CICILLINI, Graças Aparecida. Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, Gercina Santana. CICILLINI, Graça Aparecida. (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. **Docência no Ensino Médico**: por que é tão difícil mudar? Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 21-30, jan./abr. 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: ____. (Org.) **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. 2006.

D'ÁVILA, Cristina Maria; SONNEVILE, Jaques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. ; D'AVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERLA, Alcinda. et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos. (org.) **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

GAETA, Cecilia; et al. Formação de professores para o ensino superior em cursos de Pós-Graduação Lato Sensu: uma opção inovadora no contexto educacional atual. In: MASETTO, Marcos (org.). **Inovação no ensino superior**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In. NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HÉTU, Jean-Claude e CARBONNEAU, Michel. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In. PAQUAY, Léopold. PERRENOUD, Philippe (orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. [tradução Silvana Cobucci Leite]. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. – Coleção questões da nossa época; v. 14)

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MEDICINA. http://www.uepa.br/portal/ensino/medicina_avaliacao_do_mec.php. Acessado em: 12 - 12 - 2013.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PALMA FILHO, João Cardoso. ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

PEREIRA NETO, **André de Faria**. **Ser médico no Brasil: o presente no passado**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. ALMEIDA, Maria Isabel de. (orgs.) Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. In: _____. **A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEL, Inahíá. **O desenvolvimento de competências para a docência segundo a vivência de docentes de um curso de graduação em enfermagem**. 2006. 171f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo. 2006.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. ANPED. Jan./Abr., 2009, v. 14 n. 40.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior e diversidade regional no Brasil: o privado (mercantil) como fator de desigualdade e exclusão. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; JÚNIOR SILVA, João dos Reis. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THERRIEN, Jaques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**. Belém, 1999.

____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2005-2014**. Belém: UEPA, 2007.

____. **Concurso público para provimento de cargo de professor da carreira do magistério superior no centro de ciências biológicas e da saúde – CCBS/Belém.** Edital 89/2012. Belém: UEPA, 2012.

____. **Relatório de atividades do Curso de Medicina:** 2011. Belém: UEPA, 2011.

____. **Semana de Planejamento e Formação Docente:** Desafios Educacionais Contemporâneos e a Docência no Ensino Superior. Belém: UEPA, 2011.

____. **III Semana de Planejamento Docente do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade do Estado do Pará – UEPA/2010:** mudanças curriculares e formação docente para a área da saúde. Belém: UEPA, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A. ; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores?** Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Ex-coordenadores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) Professor(a),

Este instrumento tem o objetivo de obter informações para um estudo exploratório que faz parte de um levantamento mais amplo que visa contribuir para as discussões relacionadas à formação pedagógica dos docentes bacharéis no ensino superior. Solicitamos sua colaboração para responder este questionário, que consideramos ser de grande importância para o estudo em questão. As informações obtidas terão um caráter confidencial e sua identidade será preservada.

Desde já agradecemos a sua colaboração com o nosso trabalho.

Data: ___/___/___

MARIA DE JESUS BATISTA
Mestranda do PPGED/UEPA

Identificação do respondente

1 – Função no curso: _____

2 – Período que atuou no curso de Medicina: _____

Questões sobre Professores bacharéis no ensino superior

1 – Quais são as exigências para ingresso na carreira acadêmica – Docência - no que se refere à titulação?

() Especialista () Mestrado () Doutorado

2 – Quais as disciplinas que considera mais importantes para a formação do médico generalista?

3 – Há Professores que trabalham em outras atividades além do magistério?

() Sim () Não

Questões sobre os Saberes docentes no ensino superior

1 – Como você avalia a docência no curso de Medicina?

Excelente Regular

Bom Insuficiente

Justifique:

2 – Há exigência em relação à formação pedagógica para ingresso na carreira docente?

Sim Não

3 – Há problemas de reclamação dos alunos referentes à prática docente dos professores do curso?

Sim Não Sempre Nunca

Em caso de sim ou sempre, especificar a(s) disciplina(s).

4 – Que trabalhos a Coordenação realiza para superar tais dificuldades?

5 – Quais recursos didáticos os professores mais utilizam em aulas teóricas?

Datashow Quadro Outros

6 – Como você analisa as condições de ensino que o curso de Medicina oferecia para o professor realizar seu trabalho na sala de aula com o aluno?

Excelente Boa Regular Insuficiente

Questões sobre Formação continuada de professores no ensino superior

1 – Há formação continuada para os docentes da Universidade?

Sim Não

Em caso de sim, como acontecem:

Em caso de não, a que você atribui?

2 – A participação dos professores nas formações realizadas pela Universidade no período em que esteve ou está no curso foi:

- Excelente Regular
 Bom Insuficiente

Justifique:

3 – A não de participação nos eventos de formação pedagógica, por parte dos professores, você atribui a quê?

- Falta de interesse pela formação pedagógica
 Falta de tempo
 Não sabe justificar

Outras justificativas:

4 – Quando as formações acontecem?

- Anualmente Semestralmente
 Mensalmente Não há período certo
 Nunca acontecem

5 – Quem é responsável regimentalmente pela formação continuada dos docentes na Universidade?

6 – Que outra informação ou comentário gostaria de acrescentar?

APÊNDICE B – Questionário Pedagogos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) Assessor (a) Pedagógico (a),

Este instrumento tem o objetivo de obter informações para um estudo exploratório que faz parte de um levantamento mais amplo que visa contribuir para as discussões relacionadas à formação pedagógica dos docentes bacharéis no ensino superior. Solicitamos sua colaboração para responder este questionário, que consideramos ser de grande importância para o estudo em questão. As informações obtidas terão um caráter confidencial e sua identidade será preservada.

Desde já agradecemos a sua colaboração com o nosso trabalho.

Data: ___/___/___

MARIA DE JESUS BATISTA
Mestranda do PPGED/UEPA

Identificação do respondente

1 – Função no curso: _____

2 – Tempo de atuação no curso de Medicina: _____

Questões Saberes docentes no ensino superior

1 – Como você avalia a docência no curso de Medicina?

() Excelente () Regular

() Bom () Insuficiente

Justifique: _____

2 – Há exigência em relação à formação pedagógica para ingresso na carreira docente?

Sim Não

3 – Há problemas de reclamação dos alunos referentes à prática docente dos professores do curso?

Sim Não Sempre Nunca

Em caso de sim ou sempre, especificar a(s) disciplina(s) e professor(es).

4 – O que a Assessoria Pedagógica/Coordenação tem feito para superar tais dificuldades?

5 – Quais recursos didáticos os professores mais utilizam em aulas teóricas?

Datashow Quadro Outros

6 – Como você analisa as condições de ensino que o curso de Medicina oferece para o professor realizar seu trabalho na sala de aula com o aluno?

Excelente Boa Regular Insuficiente

Questões sobre Formação continuada de professores no ensino superior

1 – Há formação continuada para os docentes da Universidade?

Sim Não

2 – A participação dos professores nas formações realizadas pela Universidade no período em que esteve ou está no curso foi:

Excelente Regular

Bom Insuficiente

3 – A não participação nos eventos de formação pedagógica, por parte dos professores, você atribui a quê?

Falta de interesse pela formação pedagógica

Falta de tempo

Não sabe justificar

4 – Quando as formações acontecem?

Anualmente Semestralmente

Mensalmente Não há período certo

Nunca acontecem

5 – Quem é responsável regimentalmente pela formação continuada dos docentes na Universidade?

6 – Que outra informação ou comentário gostaria de acrescentar:

APÊNDICE C – Questionário Coordenador



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) Assessor(a) Pedagógico(a),

Este instrumento tem o objetivo de obter informações para um estudo exploratório que faz parte de um levantamento mais amplo que visa contribuir para as discussões relacionadas à formação pedagógica dos docentes bacharéis no ensino superior. Solicitamos sua colaboração para responder este questionário, que consideramos ser de grande importância para o estudo em questão. As informações obtidas terão um caráter confidencial e sua identidade será preservada.

Desde já agradecemos a sua colaboração com o nosso trabalho.

Data: ___/___/___

MARIA DE JESUS BATISTA
Mestranda do PPGED/UEPA

Identificação do respondente

1 – Função no curso: _____

2 – Tempo de atuação no curso de Medicina: _____

Questões sobre Professores bacharéis no ensino superior

1 – Qual a formação inicial dos docentes que atuam no curso de Medicina?

() Medicina () Fisioterapia

() Farmácia () Ed. Física

() Biomedicina () Nutrição

() Enfermagem () Outras _____

() Estatística

2 – Quais são as exigências para ingresso na carreira acadêmica – Docência – no que se refere à titulação?

Especialista Mestrado Doutorado

3 – Como é o regime de trabalho dos docentes do curso?

40 horas; 20 horas; TIDE

4 – Qual a carga horária máxima do docente do Curso em sala de aula de acordo com seu regime de trabalho?

40h de trabalho – até _____h em sala de aula;

20h de trabalho – até _____h em sala de aula;

TIDE – até _____h em sala de aula.

5 – Quantos professores há no curso conforme a carga horária?

40h _____

20h _____

TIDE _____

6 – Existe(m) outra(s) atividade(s) que o docente exerce fora da sala de aula na Instituição?

Supervisão de estágio

Coordenador de laboratório

Coordenador de disciplina

Chefe de Departamento

Coordenador de curso

Outra atividade. Qual? _____

7 – Qual a titulação dos mesmos, em quantidades?

Especialistas: _____ Mestres: _____ Doutores: _____ Pós-doutores: _____

8 – Qual a faixa etária dos docentes, em quantidades?

Até 30 anos: _____ de 31 a 50 anos: _____ 51 anos ou mais: _____

9 – Quais as disciplinas que a equipe técnica considera mais importantes para a formação do médico generalista?

10 – Há Professores que trabalham em outras atividades além do magistério?

Sim Não

Questões Saberes docentes no ensino superior

1 – Como você avalia a docência no curso de Medicina?

Excelente Regular

Bom Insuficiente

Justifique: _____

2 – Há exigência em relação à formação pedagógica para ingresso na carreira docente?

Sim Não

3 – Há problemas de reclamação dos alunos referentes à prática docente dos professores do curso?

Sim Não Sempre Nunca

Em caso de sim ou sempre, especificar a(s) disciplina(s) e professor(es).

4 – O que a Assessoria Pedagógica/Coordenação tem feito para superar tais dificuldades?

5 – Quais recursos didáticos os professores mais utilizam em aulas teóricas?

Datashow Quadro Outros

6 – Como você analisa as condições de ensino que o curso de Medicina oferece para o professor realizar seu trabalho na sala de aula com o aluno?

Excelente Boa Regular Insuficiente

Questões sobre Formação continuada de professores no ensino superior

1 – Há formação continuada para os docentes da Universidade?

() Sim () Não

2 – A participação dos professores nas formações realizadas pela Universidade no período que esteve ou está no curso foi:

() Excelente () Regular

() Bom () Insuficiente

3 – A não participação nos eventos de formação pedagógica, por parte dos professores, você atribui a quê?

() Falta de interesse pela formação pedagógica

() Falta de tempo

() Não sabe justificar

4 – Quando as formações acontecem?

() Anualmente () Semestralmente

() Mensalmente () Não há período certo

() Nunca acontecem

5 – Quem é responsável regimentalmente pela formação continuada dos docentes na Universidade?

6 – Que outra informação ou comentário gostaria de acrescentar:

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PESQUISA: O Olhar da Gestão em Relação à Prática dos Professores Bacharéis de um Curso de Medicina

Gestor/a do Curso de Medicina da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Idade: _____. RG: _____ CPF: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

Pesquisadora Responsável: Maria de Jesus Batista dos Santos.

Instituição do Pesquisador: Universidade do Estado do Pará.

Convidamos o/a gestor/a para participar na qualidade de informante do projeto de pesquisa supracitado que se desenvolve na Universidade do Estado do Pará, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria de Jesus Batista dos Santos, com a Orientação do Prof. Emmanuel Ribeiro Cunha e Co-orientação da Profa. Dra. Márcia Bitar Portela.

Esta pesquisa tem como objetivo **Analisar a avaliação da gestão acadêmica sobre as práticas de professores-bacharéis de um curso de medicina**. Assim, compreender as relações entre a prática do professor bacharel em sala de aula, para melhoria da aprendizagem dos alunos nesse nível de ensino e o sucesso acadêmico. A investigação está direcionada ao contexto do curso de Medicina da Universidade do Estado do Pará – UEPA e seus gestores entre ex-coordenadores e assessores pedagógicos como informantes.

A Metodologia envolve a abordagem quanti-qualitativa e inclui a aplicação de questionário exploratório e entrevista para os referidos.

Neste documento, solicitamos autorização de V. S^a. para utilizar a entrevista; divulgar a pesquisa dentro de padrões éticos em eventos científicos; incluir a pesquisa, quando necessário, em sites de internet e outros afins à linha de pesquisa de Formação de Professores, obedecendo ao que está previsto nas Leis.

Ressaltamos que a sua participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Esclarecemos ainda a garantia da confidencialidade das informações geradas, bem como a privacidade do seu nome na pesquisa.

Caso V. S^a. queira obter maiores informações sobre a pesquisa, recomendamos contato com os orientadores da pesquisa pelo telefone 8817-2636, Prof. Emmanuel, e 8111-2748, profa. Marcia Bitar.

Eu, _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário/a, do projeto de pesquisa acima descrito.

Belém, _____ de maio de 2013

Assinatura do/a professor/a concedente

Apêndice E – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) Professor(a)/Assessor(a) Pedagógico(a),

Como é de vosso conhecimento estou realizando mestrado em Educação e necessito de Vossa Senhoria, no sentido de enriquecer a pesquisa em andamento. Para tanto, realizarei entrevista com os Senhores.

Segue as questões para que os senhores conheçam antes da realização da entrevista.

Data: ___/___/___

MARIA DE JESUS BATISTA

Mestranda do PPGED/UEPA

Data:

Hora:

Objetivo Geral

Analisar a avaliação da gestão acadêmica sobre as práticas de professores-bacharéis de um curso de Medicina.

Específico

Identificar as exigências de titulação e experiências pedagógicas para o exercício da docência pelos professores-bacharéis em um curso de Medicina.

1 - A partir da experiência que você possui como gestor (assessor) do curso de Medicina, que exigências você considera importantes sobre titulação e experiências pedagógicas que deve possuir um bacharel candidato a professor em um curso de Medicina?

2 – Que experiências pedagógicas possuem os atuais professores-bacharéis que desenvolvem atividades no curso de medicina?

Revelar as dificuldades detectadas pela gestão acadêmica na prática desses profissionais;

3 – Com a experiência que você possui como gestor (assessor), que dificuldades têm encontrado no desenvolvimento da prática dos professores-bacharéis?

4 – Que propostas você fez/encaminhou para minimizar as dificuldades e tornar mais efetiva a atuação dos professores-bacharéis?

5 – Quais as estratégias de ensino que são mais utilizadas pelos Professores-bacharéis na prática com os alunos? Como você analisa a eficácia e a eficiência dessas estratégias utilizadas?

6 - Como você avalia a atuação dos professores-bacharéis do curso de Medicina?

Identificar e analisar a política de formação continuada visando ao aprimoramento da prática desses docentes.

7 – A partir de sua experiência como gestor (assessor), qual a importância da formação continuada para os profissionais que atuam no curso de Medicina?

8 – Com relação à formação continuada que prepare ou instrumentalize o professor-bacharel para atuação mais efetiva no curso de medicina, como a gestão tem se posicionado; que propostas têm sido feitas?

9 – Até que ponto as ações de formação continuada, desenvolvidas para o curso, têm modificado ou influenciado a prática do professor-bacharel?

10 – As ações de formação continuada desenvolvidas no âmbito da Universidade têm contribuído para a melhoria da atuação dos professores-bacharéis?

ANEXOS

ANEXO A – Estrutura curricular do curso de Medicina

CURSO DE MEDICINA – CURRÍCULO PLENO

SÉRIE	DISCIPLINAS	CH TOTAL	CH T	CH P	CH/TOTAL MÓDULO	Nº DE ALUNOS	TURNO
1ª	Anatomia Humana A Fisiologia A Histologia Psicologia Médica I Met. Científica e Bioestatística	60 40 30 40 60	20 20 10 20 30	40 20 20 20 30	I 230	25 alunos	Manhã
	Anatomia Humana B Fisiologia B Histologia B Embriologia e Citologia Ling. Port. E Com. e Expressão	60 40 30 60 30	20 20 10 20 30	40 20 20 40 -	II 220	25 alunos	Manhã
	Anatomia Humana C Fisiologia C Histologia C Genética Bioquímica A	60 40 30 120 50	20 20 10 40 30	40 20 20 80 20	III 300	25 alunos	Manhã
	Anatomia Humana D Fisiologia D Histologia D Bioquímica B Saúde Coletiva I	60 40 30 50 40	20 20 10 30 20	40 20 20 20 20	IV 220	25 alunos	Manhã
	Estágio I	<u>120</u> 1090	-	120	Anual	100 Alunos	Tarde
2ª	Propedêutica A Parasitologia Patologia Geral A	60 120 80	20 40 40	40 80 40	I 260	25 alunos	Tarde
	Propedêutica B Patologia Geral Imunologia Biofísica	60 80 60 60	20 40 20 20	40 40 40 40	II 260	25 alunos	Tarde
	Propedêutica C Deontologia Médica e Direitos Humanos Farmacologia Microbiologia Anatomia Topográfica	60 40 60 60 50	20 20 30 30 30	40 20 30 30 20	III 270	25 alunos	Tarde
	Propedêutica D Farmacologia Saúde Coletiva II Microbiologia Sociologia Médica	60 60 70 60 40	20 30 40 30 20	40 30 30 30 20	IV 290	25 alunos	Tarde
	Estágio II	<u>120</u> 1200	-	120	Anual	100 Alunos	Manhã

3ª	Doenças Infecciosas e Parasitárias	90	30	60	I 280	25 alunos	Manhã
	Otorrinolaringologia	60	20	40			
	Anatomia e Fisiologia Patológica	60	30	30			
	Saúde Coletiva III	70	40	30			
	Anatomia e Fisiologia Patológica B	60	30	30	II 280	25 alunos	Manhã
Pediatria I	100	40	60				
Doenças Infecciosas e Parasitárias	60	30	30				
Oftalmologia	60	30	30				
Técnica Operatória, Cirurgia Experimental e Anestesiologia		160	60	100	III 300	25 alunos	Manhã
	Dermatologia	80	50	30			
	Psiquiatria	60	30	30			
Psiquiatria		60	30	30	IV 290	25 alunos	Manhã
	Dermatologia	80	50	30			
	Psicologia Médica II	60	30	30			
	Medicina Legal	90	30	60			
Estágio III	<u>120</u> 1270	-	120	Anual	100 Alunos	Tarde	
4ª	Obstetrícia	140	80	60	Módulo I 820	50 alunos	Manhã/ Tarde
	Clínica Cirúrgica I	240	160	80			
	Clínica Médica I	320	160	160			
	Pediatria II	120	60	60			
	Ginecologia	160	80	80	Módulo II 900	25 alunos	Manhã/ Tarde
Clínica Cirúrgica II	200	80	120				
Clínica Médica II	300	180	120				
Neurologia	240	160	80				
TOTAL		1720	960	760	-	100 ALUNOS	-
Estágio Geral (1)		3530	-	3530	02 anos	Por áreas	100 alunos
Total Geral		8810	-	-	-	-	-

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do curso de Medicina. 1999.

O Internato de dois anos será realizado nas áreas de:

- Saúde do Adulto (Clínica Médica) – 540 h
- Saúde do Adulto (Clínica Cirúrgica) – 540 h
- Saúde da Criança – 540 h
- Saúde da Mulher – 540 h
- Saúde Coletiva – 540 h
- Urgência e Emergência – 360 h

ANEXO B – Edital 89/12 – Docente CCBS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
GABINETE DA REITORIA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE ACESSO E AVALIAÇÃO

ANEXO IV - REGISTRO DE AVALIAÇÃO DA PROVA DIDÁTICA

CANDIDATO(A):		
ÁREA DE CONHECIMENTO/MATÉRIA/TEMA:		
PONTO SORTEADO:		
PARÂMETROS		
ESPECIFICAÇÕES	VALOR MÁXIMO	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA
1. Plano de aula: dados identificativos, relação objetivos x conteúdo, seqüência lógica, adequação dos recursos didáticos, formas de avaliação e bibliografia.	0,5	
2. Capacidade de comunicação: dicção, uso da voz e movimentação adequada.	1,0	
3. Vocabulário técnico: adequação e clareza.	1,0	
4. Domínio do conteúdo: segurança, lógica e aprofundamento.	2,0	
5. Apresentação do conteúdo: abrangência dos aspectos essenciais de forma crítica e atualizada.	1,5	
6. Organização da temática: apresentação seqüencial lógica.	1,0	
7. Recursos didáticos: adequação ao conteúdo e objetivos delineados no plano de aula.	0,5	
8. Tempo previsto e utilizado: distribuição adequada e coerência com os vários momentos de apresentação do conteúdo.	0,5	
9. Síntese do conteúdo: relevância dos aspectos principais e visão integrada do assunto.	1,0	
10. Objetivo proposto: relação desenvolvimento do conteúdo x alcance dos objetivos conforme plano de aula.	1,0	
TOTAL	10,0	

OBS: Caberá a cada membro da Banca Examinadora atribuir a sua nota, na escala de 0 (zero) a 10 (dez), sendo a nota final o resultado da Média Aritmética das mesmas, considerando duas casas decimais sem arredondamento. Havendo diferença entre notas atribuídas superior a 30%, a banca deverá se reunir para rever a discrepância.

Avaliador: _____ Função: () Presidente

() Membro Assinatura: _____



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
GABINETE DA REITORIA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE ACESSO E AVALIAÇÃO

ANEXO V - REGISTRO DE AVALIAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO INSTITUCIONAL

CANDIDATO (A):
ÁREA DE CONHECIMENTO/MATÉRIA/TEMA:
DATA:

N^o	ASPECTOS A SEREM AVALIADOS	PONTUAÇÃO MÁXIMA	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA
1.	<i>Demonstra coerência entre os temas e as ideias apresentadas no Plano de Trabalho e a área de conhecimento/matéria/tema do concurso.</i>	2,0	
2.	<i>Demonstra coerência entre as atividades a serem desenvolvidas e descritas no Plano de Trabalho contemplando o tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão.</i>	1,0	
3.	<i>Demonstra domínio dos conceitos que fundamentam o Plano de Trabalho, a exposição e a arguição.</i>	1,0	
4.	<i>Justifica de forma adequada e fundamentada as continuidades e inflexões para sua trajetória acadêmica e profissional.</i>	0,5	
5.	<i>Seleciona adequadamente, com atualização e pertinência, as referências teóricas.</i>	0,5	
Total		5,0	

OBS: Caberá a cada membro da Banca Examinadora atribuir a sua nota, na escala de 0 (zero) a 5 (cinco), sendo a nota final o resultado da Média Aritmética Simples das mesmas, considerando duas casas decimais sem arredondamento. A arguição não ultrapassará 30 minutos.

Avaliador: _____ **Função:** () Presidente () Membro () Pedagogo

Assinatura: _____



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
GABINETE DA REITORIA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE ACESSO E AVALIAÇÃO

ANEXO VI- REGISTRO DE AVALIAÇÃO DA PROVA DE TÍTULOS

CANDIDATO (A)

ÁREA DE CONHECIMENTO/MATÉRIA/TEMA

I – TÍTULOS ACADÊMICOS (na área)		COMPROVAÇÃO	ORIENTAÇÕES	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA
1. Doutor ou livre Docente		Cópia autenticada do Diploma ou Certificado ou Declaração de Conclusão acompanhado necessariamente do Histórico do Curso, na área a que o candidato concorre.	20 pt	
2. Mestre			10 pt	
3. Especialista			5 pt	
Subtotal (Válida apenas a maior)			Pontuação máxima: 20 pts.	
II – EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA (na área)		COMPROVAÇÃO	VALOR	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA
1. Docência no Ensino Superior		Cópia autenticada de Declaração, especificando o tempo de atuação profissional, fornecida por funcionário do Departamento de Recursos Humanos ou órgão equivalente.	3 pontos por ano de trabalho, considerando-se no máximo 5 anos de experiência.	
2. Docência em Ensino básico			1,5 pontos por ano, considerando-se no máximo 5 anos de experiência.	
3. Monitoria			0,5 ponto por ano, considerando-se no máximo 5 anos de experiência.	
Subtotal			Valor máximo: 20 pts	
III - PRODUÇÃO CIENTÍFICA (na área e nos últimos 05 anos)		COMPROVAÇÃO	VALOR	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA
1. Artigos em revistas científicas indexadas. (sistema Qualis)		Cópia integral autenticada do artigo, da capa e da folha em que aparecer a ficha Catalográfica.	3 pontos por artigo, até 10 artigos.	
2. Livros ou capítulos de livros acadêmicos Publicados.	Capítulos c/ ISBN	Informações catalográficas com ISBN, editora/agência de fomento, índice e 1ª página do texto.	3 pontos por artigo, até 10 artigos.	
	Livros c/ ISBN		2 pontos por capítulo até 5 capítulos.	
3. Textos comprovadamente apresentados em	Resumos	Cópia autenticada da Certificação de apresentação do trabalho/resumo no evento ou do aceite de apresentação	1 ponto por trabalho até 10 trabalhos.	
	Artigos completos		2 pontos por trabalho até 10 trabalhos.	
Subtotal			Valor máximo: 30 pts	
IV – ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO		COMPROVAÇÃO	VALOR	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA
1. Coordenação de Projeto de Pesquisa ou de Extensão (Últimos 5 anos)		Cópia autenticada da Declaração ou Certificado fornecido pela IES.	1 ponto por item até no máximo 10 itens.	
2. Participação em Projeto de Pesquisa ou de Extensão (Últimos 5 anos)			0,5 ponto por item até no máximo 10 itens.	
3. Liderança de Grupo de Pesquisa (Últimos 5 anos)			1 ponto.	
4. Participação em Grupo de Pesquisa (Últimos 5 anos não cumulativo)			0,5 ponto	

5. Orientações	TCC	Cópia autenticada de Declaração fornecida pela IES.	0,5 ponto por item, até no máximo 10 itens.		
	Iniciação Científica		0,5 ponto por trabalho, até no máximo 10 itens.		
	Monografia		1 ponto por item até no máximo 5 itens.		
	Dissertação mestrado		2 pontos por Item.		
	Tese doutorado		4 pontos por Item.		
6. Participação em bancas	De defesa de dissertação ou tese		1 ponto por item até no máximo 5 itens.		
	De Concurso Público		0,5 por item até no máximo 10 itens.		
	De defesa de TCC		0,5 por item até no máximo 10 itens.		
7. Registro de Patentes			Cópia autenticada do Registro	1 ponto por item até 5 itens	
8. Prêmios ou lãureas científicos, técnicos, artístico- culturais ou culturais ou profissionais de caráter nacional ou internacional (não honoríficos).			Cópia autenticada de Certificado, Declaração ou Diploma expedido pelo órgão competente.	0,5 ponto por item até no máximo 10 itens.	
9. Obras artístico-culturais e/ou criações estéticas sob a forma textual, impressa, fotográfica, cinematográfica, sonora, video-registrada, cênica, musical, plástica, arquitetônica, etc, de valor estético devidamente reconhecido pela crítica especializada, que possa ser diretamente apresentada ou descrita e comprovada através de documentação pertinente.		Cópia autenticada de Informações catalográficas da publicação e da página em que conste o nome do candidato, Folder ou declaração de instituição pública ou privada com CNPJ. Será considerada como produção apenas aquela relevante para a área declarada pelo candidato.	1 ponto por item até 5 itens.		
10. Bolsista de Iniciação Científica ou Extensão		Cópia autenticada de Declaração expedida pela IES/Orientador.	0,5 por ano até 5 anos		
11. Bolsista de Mestrado ou Doutorado		Cópia autenticada de Declaração expedida pela IES/Orientador.	1 por ano até 5 anos		
Subtotal			Pontuação Máxima: 20 pts		
V – ATUALIZAÇÃO E ATIVIDADES TÉCNICAS NA ÁREA		COMPROVAÇÃO	ORIENTAÇÕES	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA	
1. Aprovação em Concurso Público na área de formação ou		Cópia autenticada do ato de homologação do Concurso.	Pontuação: 0,5 por item até no máximo 5 itens.		
2. Experiência Profissional na Área a que	a) acima de 4 anos	Cópia autenticada de Declaração especificando o tempo de atuação, fornecida por funcionário do Departamento de Recursos Humanos ou órgão equivalente.	0,5 ponto		
	a) de 2 a 4 anos		0,3 ponto		
	b) até 2 anos		0,2 ponto		
3. Participação em eventos científicos e culturais: Cursos,	Como integrante de comissão organizadora	Cópia autenticada de Declaração ou Certificado do Evento, com a especificação da participação.	1 ponto por item até 5 itens		
	Como ouvinte		0,5 ponto por item até 10 itens.		
	Como palestrante		1 ponto por item até 5 itens.		
4. Consultoria Técnica (Últimos 5 anos)		Cópia autenticada de Declaração contendo tempo e atividades desenvolvidas, fornecida pelo contratante.	0,5 ponto por item até no máximo 5 itens.		
Subtotal			Pontuação máxima: 5 pt		

VI – PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS, REPRESENTAÇÃO ACADÊMICA E COMITÊS	COMPROVAÇÃO	ORIENTAÇÕES	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA
1. Administração Acadêmica (Cargos de Reitoria, Pro- Reitoria, Direção, Coordenação de Curso, Chefia de Departamento, Coordenação de Núcleo de Pesquisa e Extensão, Coordenador de curso de pós-graduação)	Cópia autenticada da Portaria, Ata ou Declaração do Órgão competente.	1 ponto por cargo, até no máximo 3 cargos.	
2. Participação em Comissões “Ad – Hoc”.	Cópia autenticada da Portaria ou Declaração do Órgão competente, sem identificação do Processo.	0,5 ponto por comissão, até no máximo 4 comissões.	
Subtotal TOTAL OBTIDO NA PROVA NOTA DA PROVA DE TÍTULOS		Pontuação máxima: 5 pts	

NOTAS IMPORTANTES

1. Para agilizar a contagem dos pontos, o candidato deve apresentar os documentos comprobatórios na seqüência da tabela de avaliação de títulos acima.
2. O candidato pode selecionar os títulos que deseja apresentar, observando as pontuações máximas de cada item.
3. Atendendo ao disposto no Art. 12 da lei nº 5.810, de 24 de janeiro de 1994, Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará, “As provas serão avaliadas na escala de zero a dez pontos, e aos títulos, quando afins, serão atribuídos, no máximo, cinco pontos.” Para isso, a pontuação da prova de títulos, será o quociente da pontuação obtida na ficha por 20.

Presidente:

(Nome)

(Assinatura)

Relator:

(Nome)

(Assinatura)

Membro:

(Nome)

(Assinatura)

ANEXO C – Resolução 2339/11 Lotação Docente



***UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
PARÁ CONSELHONIVERSITÁRIO***

**RESOLUÇÃO Nº 2339/2011 – CONSUN, 24 de Agosto de
2011.**

**EMENTA: Aprova os Critérios Adotados no
Processo de Distribuição da Jornada de
Trabalho dos Docentes da Universidade do
Estado do Pará.**

A Reitora da Universidade do Estado do Pará, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral em vigor, e em cumprimento a decisão do Egrégio Conselho Universitário, em sessão ordinária realizada no dia 24 de Agosto de 2011, promulga a seguinte:

RESOLUÇÃO

Art. 1º - Fica aprovado os critérios adotados no processo de distribuição da jornada de trabalho dos docentes da Universidade do Estado do Pará, constante no processo nº 2055/2011-UEPA.

ANEXO I**ATIVIDADE DE GESTÃO NÃO COMISSIONADA COM PORTARIA DO(A) REITOR(A)**

Atividade	CH
Coordenador de Laboratório de Ensino ou Pesquisa	20h
Coordenador de Estágio	20h
Coordenador de TCC	20h
Coordenador de Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão	10h
Coordenador e MINTER/DINTER	20h
Coordenador de PIBIC, PIBID, PROSAÚDE, PRODOCÊNCIA, PROEXT e similares	10h
Presidente de Comitê de Ética	10h
Presidente de Comissão de Trabalho	10h
Cargo de Assessoria a Gestão Superior	20h
Coordenadores Adjuntos de Cursos nos Campi de Interiorização	10h
Presidente da Comissão Permanente de Avaliação Docente	10h
Coordenação de Escritório Modelo, Empresa Júnior ou Incubadora de Empresas	20h
Coordenador de Especialização Gratuita	10h
Coordenador de Pós <i>Strictu Senso</i>	20h
Coordenador de NECAD	20h
Presidente da COREME	10h
Coordenador de Programa de Residência em Saúde	10h
Sub Coordenadores em Ensino, Pesquisa e Extensão e Pós-Graduação da COAD	10h

ANEXO II

TABELA DE CARGA HORÁRIA ATRIBUÍDA ÀS OUTRAS ATIVIDADES ACADÊMICAS NÃO COMPUTADAS COMO CARGA HORÁRIA DE AULAS EFETIVAS

ATIVIDADE CARGA HORÁRIA DESTINADA

ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA
– Executor (integrante) de Projeto de Pesquisa, Ensino ou Extensão.	4 horas semanais não cumulativas.
– Professor-membro de Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e Comitê de Ética no uso de Animais	02 h semanais, com resolução atualizada anualmente (não cumulativa).
– Professor-Presidente e/ou Professor-membro de Comissão de Avaliação de Estágio Probatório; – Professor-Presidente e/ou Professor-membro de Comissão de Avaliação de Progressão Horizontal; – Professor-Presidente e/ou Professor-membro de Comissão de Avaliação de Trabalho de Tempo Integral TIDE e demais Comissões não permanente institucionalizadas.	02 horas semanais, com resolução atualizada anualmente.
– Professor- participação do CONSUN	02 horas semanais.
– Professor-Presidente e/ou Professor-membro de Comissão de Elaboração ou Reformulação de Projeto Curso de Graduação e Pós-graduação <i>Lato gratuito e Stricto Sensu</i> .	02 horas semanais (não cumulativa).
– Coordenação de disciplina/Componente curricular.	02 horas semanais quando houver pelo menos 04 docentes ligados à disciplina / Componente curricular.
– Participação em Reunião de Departamento, Colegiado de Curso, Conselho de Centro, Comissões de trabalho, etc.	02 horas semanais não cumulativas.
– Orientador de TCC/TCE e TCA quando este não for disciplina.	2 horas semanais não cumulativas.
– Orientador de Tese e Dissertação.	04 horas não cumulativas.
– Professor membro da COPAD.	02 horas semanais não cumulativas.
– Líder de Grupo de Pesquisa ou Extensão Institucionalizado.	04 horas semanais.
– Orientação de monitoria.	02 horas semanais.
– Coordenador de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão Institucionalizado.	06 horas semanais.
– Orientador de Iniciação Científica.	02 horas semanais.
– Professor Supervisão de Estágio.	04 horas semanais.

Fórmula que será assimilada pelo SIGA.

As atividades de docência serão distribuídas de acordo com a fórmula abaixo:

Atividades de Ensino (AE)

Atividades de Pesquisa (AP)

Atividades de Extensão

(AEX) Atividades de Gestão

(AG) Atividades de

Representação (AR)

Atividades de Formação Continuada (AFC)

O cálculo da carga horária será feito da seguinte forma: $AE+AP+AEX+AG+AR+AFC= 40$

Sendo $AE + AP + AEX$, entre 20 e 24 horas e:

- 1) $TG + TPG \geq 4$, se Docente em Cargo de Diretor, Vice-Diretor ou Coordenador de Campi de Interiorização (Art. 6º).
- 2) $TG + TPG \geq 8$, se Docente em Cargo de Coordenador de Curso ou Chefe de Departamento (Art. 6º).
- 3) $TG + TPG \geq 12$, se Docente em Cargo de Gestão Não Comissionada (Art. 7º).
- 4) $TG + TPG \geq 12$, se Docente Coord. Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (Art. 8º).
- 5) $TG + TPG \geq 10$, se Docente de Programa de Pós-Graduação (Art. 9º).
- 6) $TG + TPG \geq 18$, se Docente participante de projetos de pesquisa, ensino e extensão (Art. 4º, Inciso II).
- 7) $TG + TPG \geq 24$, se não estiver incluso em nenhuma situação anterior (parágrafo único, Art. 8º).

Onde $TG + TPG$ (Turma de Graduação + Turma de Pós-Graduação *Stricto Sensu*) = AuEf (Aulas Efetivas).

ANEXO D – Quadro comparativo Problematização e PBL.

Problematização	PBL
<p>Os problemas são identificados pelos alunos, pela observação da realidade, na qual as questões de estudo estão acontecendo. Observada de diferentes ângulos, a realidade manifesta-se para alunos e professores com suas características e contradições, nos fatos concretos e daí são extraídos os problemas. A realidade é problematizada pelos alunos. Não há restrições quanto aos aspectos incluídos na formulação dos problemas, já que são extraídos da realidade social, dinâmica e complexa.</p>	<p>Os problemas são cuidadosamente elaborados por uma Comissão especialmente designada para esse fim. Deve haver tantos problemas quantos sejam os temas essenciais que os alunos devem estudar para cumprir o Currículo, sem os quais não poderão ser considerados aptos para exercer a profissão. E, como lemos em Sakai e Lima (1996), devem “consistir de uma descrição neutra do fenômeno em estudo, ser isento de distrações e ainda serem completamente entendidos de um ponto de vista científico” (grifos nossos).</p>
<p>Após o estudo de um problema poderão surgir outros, como desdobramentos do primeiro, só percebidos pelos alunos com o estudo aprofundado deste. Os conhecimentos científicos também são importantes e são buscados na etapa da teorização. No entanto, ao mesmo tempo, são buscadas as percepções ou representações de pessoas que vivem o problema ou convivem com situações em que está presente, além de informações de outras fontes. Os diferentes tipos de saberes são conjugados pelos alunos enquanto constroem seus conhecimentos, que envolvem relações entre o técnico-científico e o social, político, ético...</p>	<p>A Aprendizagem baseada em Problemas tem uma sequência de problemas a serem estudados. Ao término de um, inicia-se o estudo do outro. O conhecimento adquirido em cada tema é avaliado ao final de cada módulo, com base nos objetivos e nos conhecimentos científicos.</p>
<p>Na Metodologia da Problematização não há controle total dos resultados em termos de conhecimentos. Eles são buscados para responder ao problema em estudo, este entendido amplamente, considerando-se suas possíveis causas e determinantes, que em geral ultrapassam os aspectos técnico-científicos. Os resultados não são de todo previstos, a não ser em termos da vivência das atividades pelo aluno em todas as etapas do processo. Os conteúdos tanto podem não satisfazer ao professor em termos do que gostaria de ver apreendido pelos alunos, quanto podem surpreender ao professor e ao próprio grupo quando descobrem aspectos e</p>	<p>Pela própria responsabilidade em garantir os conhecimentos mínimos exigidos pelo Currículo, na Aprendizagem Baseada em Problemas, os objetivos cognitivos são todos previamente estabelecidos e os construídos pelos estudantes deverão coincidir com os dos especialistas do Currículo. Em caso contrário, os problemas devem ser substituídos para que se encontrem outros mais efetivos para provocar tais aprendizagens.</p>

<p>relações não previstos. Se ocorre o primeiro caso, o professor poderá/deverá providenciar outra forma e momento para suprir o essencial do programa não atingido naquele tema.</p>	
<p>Na Metodologia da Problematização há um momento semelhante a este, mas aí os alunos analisam as possíveis causas e possíveis determinantes maiores do problema a estudar. As explicações não são somente relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos. Este é um momento crítico de buscar captar relações sociais, políticas, econômicas... Também aí os alunos partem de seus conhecimentos prévios, que poderão ser comprovados ou reformulados pelo estudo na Teorização. As hipóteses, porém, são formuladas após o estudo, quando já contando com informações científicas, técnicas, legais, históricas, empíricas ou outras, formulam as hipóteses de solução, que orientarão a intervenção na realidade da qual se extraiu o problema.</p>	<p>Na Aprendizagem Baseada em Problemas, as hipóteses são elaboradas pelos alunos sobre as possíveis explicações do problema antes de seu estudo, como uma forma de estimulá-los a partir dos conhecimentos que já dispõem, pelas suas experiências anteriores.</p>
<p>Na Metodologia da Problematização, os estudos ocorrem na etapa da Teorização, quando se buscam as informações sobre os pontos-chave, onde quer que elas se encontrem, contando para isso com o uso de técnicas e instrumentos de coleta de dados usuais na pesquisa científica, mas podendo utilizar também recursos não convencionais, como depoimentos escritos, orais etc., quando significativos para compreensão do problema.</p>	<p>Na Aprendizagem Baseada em Problemas, o estudo se dá essencialmente na biblioteca, quando os alunos buscam atingir os objetivos cognitivos que elaboraram para alcançar, a partir dos problemas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Berbel (1995, p. 149-151).

ANEXO E – Semana Pedagógica 2011 – DDE



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO**

SEMANA DE PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

“Desafios Educacionais Contemporâneos e a Docência no Ensino Superior”

JANEIRO - 2011



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO

Título do projeto: SEMANA DE PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE - 2011

Organização e realização: Coordenação de Planejamento Pedagógico-DDE/PROGRAD, CAOPs, CCBS, CCNT E CCSE e NECAD-UEPA.

II. Justificativa

A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade do Estado do Pará, na sua missão de “*Promover, de forma articulada, Políticas de Acesso, Ensino e Avaliação de Graduação, visando à formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento social e sustentável do Estado do Pará.*” (PE-2010), por meio de sua Coordenação de Planejamento Pedagógico - DDE visa, dentre as diversas metas estabelecidas para dinamizar o processo ensino aprendizagem, promover momentos de prática, reflexão e socialização de experiências docentes.

Para isso, e em parceria com as coordenações de Apoio e Orientação Pedagógica dos Centros e Núcleo de Educação à distância, realizará a **Semana de Planejamento e Formação Pedagógica 2011**, na qual serão discutidos temas relevantes à prática docente e também a organização e planejamento das atividades didáticas para o ano de 2011.

O tema este ano será “Desafios Educacionais Contemporâneos e a Docência no Ensino Superior”. Ao abordar a temática, espera-se contribuir para uma reflexão acerca dos desafios educacionais colocados ao professor do ensino superior, a partir do contexto contemporâneo, das demandas sociais, de todas as transformações que vêm ocorrendo nas formas de aprender e ensinar, sem perder de vista o perfil dos jovens na atualidade que ingressam nesse nível de ensino.

Ao trazer o professor para a discussão desse tema serão oportunizados mais subsídios para o processo de planejamento, implementação e avaliação de sua

prática pedagógica. A seguir, expor-se-á o planejamento da ação pedagógica de forma técnica.

III. Objetivos:

3.1. Geral – Oportunizar o debate e a análise de temas relevantes para a prática pedagógica, fortalecendo o papel da pedagogia no ensino superior.

3.2. Específicos:

- Operacionalizar a política de ensino da UEPA estabelecida no Planejamento Estratégico;
- Propor subsídios teórico-metodológicos para auxiliar na prática pedagógica.

IV. Tática

4.1. Público-Alvo: Coordenadores, Chefes de Departamento, Professores e Pedagogos dos Cursos de Graduação da UEPA

4.2 Duração:

A Semana Pedagógica terá a duração de cinco dias e ocorrerá no período de 31 de janeiro a 04 de fevereiro, obedecendo ao cronograma abaixo:

		Atividade	Local	Horário	Responsável
DIA 31/01	MANHÃ	Credenciamento	Auditório CCSE	8h	Fabício e Solange – DDE
		Apresentação cultural	Auditório CCSE	8h 30'	CAOP/CCSE
		Abertura Oficial “Boas Vindas ao Novo Ano Letivo”	Auditório CCSE	9h	Reitora Prof ^a . Dr ^a . Marília Brasil Xavier, Pró-reitor de Graduação Prof. Dr. Ruy Guilherme Castro de Almeida PROGRAD, DDE, Direção do CCSE Prof ^a . Ms. Maria José de Souza Cravo Direção do CCBS Prof ^a . Ms. Ilma Ferreira Pastana Direção do CCNT Prof ^a . Dr ^a . Verônica de Menezes do Nascimento Nagata
	PALESTRA: Desafios Educacionais Contemporâneos e a Docência no Ensino Superior	Auditório CCSE	09h30' às 10h	Prof. Dr. Alex Fiúza de Melo Prof ^a . Dr ^a . Olgaíses Maués Prof ^a . Dr ^a . Ney Cristina (a definir)	
	Intervalo	Auditório CCSE	10h45' às 11h	Cerimonial e Eventos – UEPA	
		Apresentação do Ambiente do Professor on-line	Auditório CCSE	11h às 12h	João - SPD/ Pedagoga: Alessandra Raiol DDE.
OFICINAS PEDAGÓGICAS					

		PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: o uso do WINK como recurso de ensino.	Lab. de Informática – CCSE	16h às 18h	Prof. Dr. Fábio Alves
		MOODLE: Utilização do ambiente virtual como sala de aula	Sala de Videoconferência	16h às 18h	Prof. Antonio José
Dia 01/01/2011	MANHÃ	Apresentação do Centro	CCBS CCNT CCBS	8h às 11h	Direção do CCBS Prof ^a . Ms. Ilma Pastana. Pedagoga: Patrícia DE Castro Begot CAOP-CCBS.
					Direção do CCNT Prof ^a . Dr ^a . Verônica de Menezes do Nascimento Nagata. Pedagoga: Daniele leal Mendonça/CAOP – CCNT.
					Direção do CCSE Prof ^a . Ms. Maria José de Souza Cravo. Pedagoga: Carmen Felicidade Nunes de Souza – CAOP/CCSE.
DIA	TARDE	OFICINAS PEDAGÓGICAS			
		WEBCONFERÊNCIA: como se comportar diante das Câmeras	Lab. de Informática – CCSE	15h às 18h	Prof ^a . Ms. Glória Maria Rocha - NECAD/UEPA
	A Lousa digital como recurso de aprendizagem	Sala de Videoconferência	15 às 18h	Prof ^a . Ms. Glória Rocha - NECAD/UEPA	

DIAS 03/04 e	MANHÃ	Programação dos cursos	CCBS CCNT CCBS	A critério de cada Centro	CAOPs DOS CENTROS
--------------	-------	------------------------	----------------------	---------------------------	-------------------

V. Recursos:

5.1. Recursos Humanos:

- Pedagogos DDE/PROGRAD;
- Docentes convidados da própria IES ou de outra IES da Capital ou outro Estado;
- CAOPs dos Centros;
- Pedagogos dos Centros.

VI. Recursos Financeiros: A Semana Pedagógica será efetivada com recursos da UEPA.

6.1. Material de Consumo

Nº	DISCRIMINAÇÃO	QUANTIDADE	VALOR UNITÁRIO (R\$)	TOTAL (R\$)
01	Pastas de papelão com elástico - cód.	600 (unidade)	0,50	300,00
02	Canetas Esferográficas Cód. 35828-2	6 caixas	20,00	120,00
07	Copos Descartáveis (200ml)	10 pacotes	2,19	21,90

	Cód. 1394-3			
09	Copos Descartáveis (30ml) Cód. 1395-1	10 pacotes	1,10	11,00
TOTAL				452,90

6.2. QUADRO GERAL DE GASTOS

Nº	Necessidade	Valor
01	Material de consumo	R\$ 452,90
02	Serviços (Reprografia, divulgação)	GRÁFICA UEPA
03	Lanche	Cerimonial e Eventos
Custo total:		

6.3. EQUIPAMENTOS

Nº	Necessidade	Quantidade
01	Projetos de slides	01
02	PC	01

- Os Centros disponibilizarão os equipamentos.

VII. Avaliação:

A avaliação ocorrerá ao final de cada atividade com a aplicação de instrumentos.

VIII. Referências:

- Planejamento Estratégico. Pró-reitoria de Graduação, 2010.

ANEXO F – Projeto para a Realização do Planejamento 2010 – CAOP



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
COORDENAÇÃO DE APOIO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

PLANEJAMENTO 2010

III SEMANA DE PLANEJAMENTO DOCENTE DO CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPA/2010

TEMA: MUDANÇAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ÁREA
DA SAÚDE.

“A atividade docente em uma disciplina do ensino superior não é só uma atividade técnica. É profundamente educativa. As repercussões de um planejamento bem ou malfeito se estendem para além de uma sala de aula, de um semestre de aula perdido num histórico escolar. Colaborará ou não para a educação de nossos jovens.”

Marcos Masetto (2003)

Belém-PA

2010

SUMÁRIO	
I .APRESENTAÇÃO	
II. JUSTIFICATIVA-----	04
III. OBJETIVO-----	05
IV. METAS FÍSICAS -----	05
V. CRONOGRAMA-----	06
VI. QUADRO ORÇAMENTÁRIO-----	10
VII. EQUIPE DE TRABALHO-----	11
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

I - APRESENTAÇÃO:

A Direção do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde-CCBS em conjunto com a Coordenação de Apoio e Orientação Pedagógica - CAOP do Centro, considerando as metas de crescimento da Universidade do Estado do Pará, entende ser de fundamental importância o aprimoramento e planejamento pedagógico dos docentes face aos novos desafios que caracterizam a prática educacional resultante do novo modelo social que aí se instala, buscando novas competências e habilidades no perfil de formação do acadêmico.

Neste sentido, este Centro em parceria com a CAOP vem continuamente orientando as adequações dos cursos às novas metodologias educacionais visando à formação do cidadão profissional crítico, atuante e preparado para relacionar os conhecimentos adquiridos à sua realidade, realizando atividades que propiciem momentos de discussão, reflexão e construção do fazer pedagógico docente.

Dentro desta perspectiva, o Planejamento Docente 2010 será o momento de atualização e reelaboração da visão pedagógica do docente, que consciente do seu papel, diante da exigência de se pensar um currículo integrado a ser desenvolvido com bases em metodologias inovadoras, terá este espaço de reflexão da sua prática e construção do planejamento para o ano letivo de 2010, sem deixar de acompanhar os avanços científicos, tecnológicos e culturais por meio de uma prática crítica e reflexiva.

II - JUSTIFICATIVA:

Planejar as ações do fazer didático-pedagógico na academia faz parte do trabalho docente. Para a realização dessa tarefa, ele deve entender o Planejamento como um processo constante, que exige organização, previsão, sistematização, tomada de decisões, entre outros aspectos, ao quais visam alcançar os objetivos propostos para o desenvolvimento de uma disciplina, atividade curricular ou unidade temática. Menegolla e Sant'anna (2009) consideram que o planejamento:

Ajuda o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos; possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos; facilita a organização dos conteúdos de forma lógica, obedecendo à estrutura da disciplina; ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir; ajuda o professor a agir com maior segurança na sala de aula; o professor evita a improvisação, a repetição e a rotina no ensino; facilita uma melhor integração com as mais diversas experiências de aprendizagem; facilita a integração e a continuidade do ensino; ajuda a ter uma visão global de toda a ação docente e discente; ajuda o professor e os alunos a tomarem decisões de forma cooperativa e participativa. (2009, p. 66).

Diante desse ponto de vista, o planejamento facilita a tarefa docente e auxilia os alunos na organização de suas atividades acadêmicas, portanto, consubstancia-se em uma ação relevante para ambos.

Além disso, o docente deve ter clareza na decisão de planejar suas ações, uma vez que por conta de um novo modelo de sociedade resultante do processo de construção histórico-social exige-se cada vez mais desse profissional que não pode mais ser mero transmissor de conteúdos ou copiador de planos passados, mas um profissional apto a atuar nesse novo modelo de sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as novas Diretrizes Curriculares para os Cursos da área da Saúde, em conjunto com as variáveis: número de alunos; condições físicas da instituição; novos recursos tecnológicos adquiridos; nível intelectual dos novos alunos, são aspectos que reforçam a idéia de que para cada ano letivo uma nova realidade se desencadeia diversa a dos anos anteriores e, portanto, o professor precisa estar preparado para essa realidade e para as mudanças inerentes à mesma. No ensino superior, a necessidade de estar preparado torna-se ainda mais necessário, pois como afirma LEAL:

(...) O ensino superior tem características muito próprias porque objetiva a formação do cidadão, do profissional, do sujeito enquanto pessoa, enfim, de uma formação que o habilite ao trabalho e à vida. (2008, p. 03)

A preparação e a organização do trabalho docente para o ano letivo vindouro justifica a organização e realização da **III Semana de Planejamento docente do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - 2010**.

III - OBJETIVOS:

- Oportunizar um espaço de reflexão sobre a prática docente tendo como eixo norteador as Diretrizes Curriculares dos Cursos para a Área da Saúde;
- Planejar as ações de ensino para o novo ano letivo em conjunto com os docentes dos cinco cursos vinculados ao centro;
- Proporcionar a tomada de decisões dos docentes quanto à elaboração, organização e efetivação dos Planos de Ensino.

IV. METAS FÍSICAS:

O evento será dividido em dois momentos:

1º Momento (19.01.2010): atenderá a todos os docentes e pedagogos do Centro.

2º Momento (20 a 22.01.2010): haverá uma programação específica por curso, de acordo com suas peculiaridades, na construção dos documentos institucionais, como o Plano de Ensino – PE e o Plano Individual de Trabalho – PIT.

V – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

5.1. PERÍODO: 19 a 22.01.2010 (capital) e 25 a 29.01.2010 (municípios)

5.2. CARGA HORÁRIA: 16 horas.

5.3. CLIENTELA:

Professores vinculados aos cinco cursos ofertados pelo Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade do Estado do Pará e Pedagogos do referido Centro.

5.4. LOCAL:

Auditório do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – dia: 19.01.2010. As atividades específicas de cada Curso serão realizadas nos respectivos Campi.

PROGRAMAÇÃO GERAL

DIA/TURNO	HORÁRIO	ATIVIDADE	PALESTRANTE
19/01/2010 (Terça-feira) LOCAL: Auditório da UEAFTO	08:00 às 09:00	Abertura Oficial “Boas Vindas ao Novo Ano Letivo”	Reitora, PROGRAD,DDE, Direção do CCBS
	09:00 às 10:00	Palestra: “Mudanças Curriculares e Formação docente para a área da saúde”.	Profª. Elvira Maria Ferreira Soares
	10:00 às 10:15	Ginástica laboral	Prof.
	10:15 às 11:15	Mesa Redonda: “Implantação dos Projetos Pedagógicos no CCBS: avanços e limites”	Coordenadores dos Cursos
	11:15 às 11:45	DEBATE	
	11:45	Coffee break	

PROGRAMAÇÃO POR CURSO (20/01/2010 - quarta-feira)

HORA	ENFERMAGEM	EDUCAÇÃO FÍSICA	FISIOTERAPIA	MEDICINA	TERAPIA OCUPACIONAL
08:30 às 12:00	<p>8h - Abertura- Assessoria Pedagógica</p> <p>8:30 às 10:00</p> <p>Mesa Redonda: A Formação do Enfermeiro no século XXI.</p> <p>UEPA - Profª. Mary Elizabet-</p>		<p>Metodologias Ativas O que é e como aplicá-la Resp: Prof. Rodrigo</p> <p>14 às 15:30 PPP – Projeto Político Pedagógico 1. Exposição sobre o PPP Resp: Profª. Andréa / Lílian</p>	<p>Reformulaçã o do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Belém.</p> <p>Resp: Coordenação e Assessoria do Curso de Medicina – Prof. Jorge</p>	<p>8:30 às 10:00hs - Palestra: Metodologias Efetivas (Profª. Ms. Márcia Bitar)</p> <p>10:00 às 10:30hs – Debate</p> <p>10:30 às 10:45 - Intervalo</p>

	<p>CESUPA: a definir – UFPa.- a definir – 10:00 às 10:30 – – Debate.</p> <p>10:30 às 11:30 - Leitura Dinâmica e discussão do texto: Elementos constitutivos do Planejamento docente na lógica da integração curricular.</p> <p>Facilitadoras:</p> <p>Pedagogas: Nazaré Góes / Camilla Rubin</p> <p>11:30 às 12:00- Orientação aos grupos de trabalho(GTs), por série.</p>		<p>Rose</p> <p>15:30 às 16:00 PIT- Plano Individual de Trabalho / SID – Sistema de Informação Docente 1. Breves informações sobre o SID. 2. O que é o PIT e sua elaboração. Resp: DDE- Prof. Afonso / Departamentos- Alessandra</p> <p>16:30 às 18:00 Orientações sobre os procedimentos do Cotidiano na Prática do Ensino. 1. Explanação sobre Avaliação da Aprendizagem. Solicitação e utilização de equipamentos. Controle da frequência. Diário de Classe. Resp: Prof^ª. Andréa / CRCA</p>	<p>Coelho e Maria de Jesus Batista</p> <p>INTERVALO DEBATE</p>	<p>10:45 às 11:45 - Avaliação Integrada (Prof^ª. Nara Botelho)</p> <p>11:45 às 12:00 - Debate</p> <p>Local: Sala 03</p> <p>Bloco A</p>
--	--	--	--	--	--

PROGRAMAÇÃO POR CURSO (21/01/2010 - quinta-feira)

HORA	ENFERMAGEM	EDUCAÇÃO FÍSICA	FISIOTERAPIA	MEDICINA	TERAPIA OCUPACIONAL
08:30 às 12:00	Elaboração dos Planos de Ensino (GTs)		<p>14:00 às 15:00 Pró-Saúde / Pet-Saúde e sua relação com o processo ensino/aprendizagem. 1. Exposição sobre o Programa. Destaque dos trabalhos realizados. Inserção no Plano de Ensino. Resp: Prof^a Silvia Gatti / Sônia Pinto</p> <p>15:00 às 16:00 Plano de Ensino 1. Explicação e orientação sobre a elaboração e a importância do Plano de Ensino.</p>	<p>Oficinas: Plano de Ensino PIT Curriculum Lattes Resp: Coordenação e Assessoria do Curso de Medicina – Prof^o Jorge Coelho e Maria de Jesus Batista</p>	<p>8:30 às 9:30 - Plano Individual de Trabalho: Como elaborar? Plano de Ensino Integrado: Porque? Como Elaborar? (Assessoria Pedagógica: Alessandra Raiol, Alziday Sandre e Helena Conde)</p> <p>9:30 às 9:45 - Intervalo</p> <p>9:45 às 10:30 Oficina de Preenchimento do PIT on line.</p> <p>10:30 às 12:00 – Oficina para elaboração do Plano de Ensino.</p> <p>Local:</p>

					Laboratório de Informática Bloco C
--	--	--	--	--	---

PROGRAMAÇÃO POR CURSO (22/01/2010 - sexta-feira)					
HORA	ENFERMAGEM	EDUCAÇÃO FÍSICA	FISIOTERAPIA	MEDICINA	TERAPIA OCUPACIONAL
08:30 às 12:00	Conclusão e Entrega dos Planos de Ensino (GTs)		14:00 às 18:00 Plano de Ensino Reunião em Grupos por disciplinas afins para elaboração do plano de Ensino. Outras atividades 1. Distribuição do Calendário Acadêmico 2. Folder explicativo sobre a orientação docente 3. Ementas das Disciplinas	Projeto Pedagógico do curso de Medicina: o que está sendo avaliado. Resp: Coordenação e Assessoria do Curso de Medicina – Profº Jorge Coelho e Maria de Jesus Batista INTERVALO Encaminhamento de propostas	8:30 às 9:30 – Continuação da Oficina para elaboração do Plano de Ensino. (Assessoria Pedagógica: Alessandra Raiol, Alziday Sandre e Helena Conde) 9:30 às 9:45 - Intervalo 9:45 às 11:00 – Momento de Socialização dos Planos de Ensino. 11:00 às 11:15 – Fechamento

			4. Modelo de Formulário do Plano de Ensino		das atividades e avaliação do encontro. Local: Sala 03 Bloco A
--	--	--	--	--	--

VI - QUADRO ORÇAMENTÁRIO PARA A REALIZAÇÃO DO EVENTO:

MATERIAL DE CONSUMO:

Nº	ESPECIFICAÇÃO/DISCRIMINAÇÃO	QUANT.	ESPECIFICAÇÃO	CUSTO UNITÁRIO	CUSTO TOTAL
01	Caneta esferográfica	05	Cx	R\$ 20,00	R\$ 100,00
02	Papel 40 KG	20	Folhas	R\$ 1,00	R\$ 20,00
03	Papel Vergê	05	Cx	R\$10,00	R\$ 50,00
04	Café	06	Pacotes (500 g)	R\$5,00	R\$ 30,00
05	Leite	06	Pacotes (500 g)	R\$2,00	R\$ 12,00
06	Biscoito doce/salgado	30	Pacotes	R\$ 2,00	R\$ 60,00
07	Copos para café	06	Pacotes	R\$ 1,50	R\$ 9,00
08	Copos para água	10	Pacotes	R\$2,00	R\$ 20,00
0	Pincel atômico (PRETO)	02	Cx	R\$8,00	R\$ 16,00

9					
1 0	Caneta para quadro branco(VERMELHO)	02	Cx	R\$12,00	R\$ 24,00
1 1	Caneta para quadro branco(AZUL)	02	Cx	R\$ 12,00	R\$ 24,00
1 2	Pasta de papelão com elástico	300	Unid	R\$ 1,00	R\$ 300,00
1 3	Papel A4	06	Resmas	R\$ 11,00	R\$ 66,00
1 4	Recarga de Tonner para impressora a Laser Lexmark E232	01	Recarga	R\$100,00	R\$ 100,00
1 5	Cartucho de tinta para impressora HP 3420	01	preto nº 27	R\$ 53,90	R\$ 53,9
1 6	Cartucho de tinta para impressora HP 3420	01	colorido nº28	R\$ 57,50	R\$ 57,50
TOTAL GERAL					R\$ 932,40

OBS.: O material de consumo acima solicitado será distribuído entre os 05 (cinco) cursos que compõem o CCBS, para ser utilizado durante a semana de planejamento docente.

VII - EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO:

Prof^a. Patricia de Castro Begot Barros (Coordenadora do CAOP/CCBS)

Prof^a. Maria Estela da Costa Mascarenhas (CAOP/CCBS)

Prof^a. Alessandra Nepomuceno Raiol (Departamentos)

Prof^a. Maria de Fátima Alencar Macedo (Curso de Fisioterapia)

Prof^a. Norma Suely dos Reis Cardoso

Prof^a. Maria de Jesus Batista dos Santos (Curso de Fisioterapia)

Prof^a. Rosângela Rocha Pires (Curso de Medicina)

Prof^a. Alziday Sandres (Curso de Terapia Ocupacional)

Prof^a. Helena Conde (Curso de Terapia Ocupacional)

Prof^a. Maria Nazaré Góes Oliveira Gomes (Curso de Enfermagem)

Prof^a. Camila Souza Ferreira Rubim (Curso de Enfermagem)

Prof^a. Maria de Nazaré Marques (Curso de Educação Física)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas; In: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), 2008.

MASETTO, Marcos. Competência Pedagógica do Professor Universitário. Summus Editorial. SP, 2003.

MENEGOLLA, Maximiliano & SANT'ANA, Martins Ilza. Por que planejar? Como planejar? Currículo- Área- Aula, 17ª Ed., Vozes, Petropolis-RJ, 2009.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br/mestradoeducacao