

PROFESSORES INICIANTE E PROFESSORES EXPERIENTES EM CURRÍCULOS INOVADORES NA GRADUAÇÃO EM SAÚDE: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA

TEACHERS BEGINNERS AND EXPERIENCED TEACHERS IN AN INNOVATIVE CURRICULUM AT HEALTH GRADUATION: A STUDY OF TRAINING AND FACULTY

Sylvia Helena Batista¹
 Nildo Alves Batista²
 Geovannia Mendonça Santos³
 Irani Ferreira da Silva Gerab⁴

Resumo

Com o objetivo de analisar trajetórias, motivações e expectativas de professores iniciantes e experientes que estão inseridos no campus de uma Universidade Federal que faz parte da política de expansão, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com docentes e análise documental dos registros sobre um Programa de Desenvolvimento Docente. As análises revelaram trajetórias diversificadas, com “impactos” significativos no cotidiano formativo. Os professores reconheceram que experimentaram a sensação do novo, do desafio e da necessidade de aprender frente ao trabalho em uma proposta curricular inovadora. No âmbito das vivências, a implantação do Programa de Desenvolvimento Docente revelou-se complexa, concluindo-se que cenários de formação docente nas universidades são considerados como processos fundamentais, mas não suficientes. Neste sentido, são delineadas instigantes dimensões, como a formação docente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), as políticas públicas de educação superior, docência e currículo em saúde.

Palavras-chave: Docência. Currículo. Ensino Superior. Saúde.

Abstract

In order to analyze trajectories, motivations and expectations of beginners and experienced teachers who belong an Federal University Campus which is part of a expansion governmental project, were done semi-structured interviews with teachers and research of records on a Teaching Development Program. The analyzes showed us diverse trajectories, with significant "impacts" in a everyday training. Teachers experienced the feeling of new, the challenge and realized that they need to learn about work in an innovative curriculum proposal. In a living experiences, the implantation of a Teaching Development Program has proved complex, concluding that this teacher training scenarios are very important into the universities in a first place but not enough. In that way, they are building exciting goals such

¹ Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP, Professora-Adjunto IV e Diretora do Campus Baixada Santista/UNIFESP. E-mail: sylvia.batista@unifesp.br

² Doutor em Medicina pela USP e livre-docente em educação médica pela UNIFESP, Professor Titular do Campus Baixada Santista/UNIFESP (Área de ensino em Ciências da Saúde). E-mail: nbatista@unifesp.br

³ Mestre em Ciências da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde/UNIFESP, Campus Baixada Santista. E-mail: ge.mendonca@gmail.com

⁴ Doutora em Ciências pela UNIFESP, Professora-Adjunto II da UNIFESP e coordenadora do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde CEDESS/UNIFESP. E-mail: irani.gerab@gmail.com

as Teacher Training in Higher Education Institutions (IFES), the public policies of higher education and health.

Key-words: Faculty. Curriculum Development. Undergraduate. Health.

A DOCÊNCIA EM SAÚDE: APONTAMENTOS E DESAFIOS

As análises empreendidas por Pereima, Coelho e Da Ros (2005), Batista (2005), Seiffert (2005), Batista e Batista (2004), Urtiaga (2004), Batista e colaboradores (2009) nos possibilitam apreender a complexa rede de determinações e condicionantes sociais, culturais e psicológicas que constitui a docência no ensino superior em saúde. Compreender o trabalho do professor universitário requer um cuidadoso trabalho de estudo e investigação que busque articular dimensões institucionais às dimensões pessoais e coletivas.

Situa-se a urgência de se enfrentar o debate sobre a docência universitária: o que a define e a singulariza como profissão? Quais as coordenadas que a caracterizam? São múltiplas questões que encontram possibilidade de discussão a partir das palavras de Garcia (1999, p. 243): as funções que tradicionalmente se têm atribuído ao professor universitário são as de pesquisa e investigação. Não significa que os professores universitários não realizem outras tarefas (gestão administrativa, desenvolvimento universitário, organização de congressos etc.), mas sim que é àquelas que os professores dedicam mais tempo e esforço.

Partir de uma perspectiva ampliada sobre docência em saúde – prática social contextualizada – demanda situar relação como espaço intersubjetivo em que são atribuídos sentidos e significados às experiências e aos conhecimentos, configurando uma ação entre sujeitos que estão inseridos em circunstâncias sociais comuns. Nesse sentido, desvela-se a dimensão relacional da prática docente.

Desvelar as relações que constituem e são constituídas no trabalho docente em saúde emerge como um caminho singular para compreender o cotidiano acadêmico. Neste cotidiano, professores e universitários podem ter no diálogo uma via de comunicação e de troca.

A afirmação que sinaliza a secundarização da formação docente na área da saúde tem expressiva recorrência na literatura (BATISTA, 1997; BATISTA; SILVA, 1998; GORINI, 2005; CANUTO, 2005; BATISTA, 2006), na mesma medida em que o reconhecimento da demanda de formação/desenvolvimento docente, entende-a como processo complexo, múltiplo, provisório, permanente e interdisciplinar, investe-se numa perspectiva que privilegia

a autoria, a inserção histórica e a análise crítico-reflexiva das propostas de formação materializadas no ensino superior.

Partilha-se da crença de que os saberes docentes constroem diferentes relações entre os conhecimentos científicos específicos de uma dada área, os conhecimentos científicos elaborados no contexto da Pedagogia e da Didática, os conhecimentos apropriados a partir da própria prática docente. (PLACCO; BATISTA, 2000; BOLZAN; ISAIA, 2006; BOLZAN; ISAIA, 2010).

Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004) consideram que a profissão docente universitária é enriquecida quando olhada a partir do enfoque colaborativo e, por isso, defendem a necessidade de dar prioridade a propostas e iniciativas de criação de grupos de docentes, criando condições solidárias e de apoio para que seja possível a discussão e a organização da docência, modificando resistências dos sujeitos envolvidos frente aos sistemas de socialização profissional, de inovação pedagógica, de construção de novas práticas avaliativas.

Na esteira de empreender propostas de formação fundamentadas na aprendizagem da docência a partir da reflexão sobre a prática dos professores, uma perspectiva que trouxe impacto aos estudos nacionais centra-se nos ciclos de vida, conforme propostos por Huberman (1992), a partir de suas pesquisas com professores do ensino médio. O autor propõe que o ciclo de vida profissional compreende fases: entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade/ distanciamento afetivo e desinvestimento.

Huberman (1992) alerta para a provisoriedade das marcas etárias e da complexidade dos procedimentos metodológicos para apreender o ciclo de vida profissional do professor em toda sua riqueza, multiplicidade e transitoriedade. Nesse sentido, as formulações de Kraft (2002), Palmer (2003) e De Simone (2001) corroboram com o reconhecimento de que o ciclo de vida dos professores apresenta intrínseca relação com os cenários acadêmicos nos quais desenvolvem suas docências, superando o risco de considerar que o desenvolvimento profissional se dá fora das intensas, densas e tensas contradições, conquistas e projetos universitários.

Santos Sá (2004), a partir de seu estudo com professores universitários tomando como um dos seus referenciais a proposta teórica de Huberman, realça que os achados na realidade brasileira relativizam as idades e as características de cada fase, bem como introduzem questões relativas às áreas de conhecimento nas quais os professores se formaram e atuam.

Os estudos de Bolzan e Isaia (2006 e 2010) propõem uma releitura e, em certa medida, um rompimento, com a perspectiva de ciclos de vida, apontando para a possibilidade de apreender movimentos constitutivos da docência: processo dinâmico e assimétrico, abrangendo fases desde a preparação à docência, entrada efetiva na carreira, repercussão da pós-graduação e autonomia docente. Para as autoras, a docência é construída nos movimentos de alternância e de resiliência, articulados pela “professoralidade”.

Articular desenvolvimento profissional do professor e aprendizagem da docência implica reconhecer as tramas existentes entre contextos político-acadêmicos, configurações das áreas de conhecimento e trajetórias docentes, constituindo possibilidades de compreensão dos processos de formação e docência em cenários curriculares inovadores em saúde.

Nesse contexto, este artigo objetiva analisar trajetórias, concepções, motivações e expectativas de professores iniciantes e “experientes” que estão inseridos no projeto Pedagógico do campus Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo.

METODOLOGIA

As escolhas metodológicas ancoram-se na construção do conhecimento e sua provisoriedade, as singularidades dos processos humanos, as trajetórias das pessoas em formação, bem como a apropriação do saber já produzido numa postura de diálogo com o emergente, com o instituinte.

A pesquisa abrangeu professores que atuam no Campus Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo: primeiro campus da expansão da UNIFESP, o Campus Baixada Santista da UNIFESP iniciou suas atividades didáticas no dia 14/09/2004, com os Cursos Sequenciais de Formação Específica em Educação e Comunicação em Saúde e Gestão em Saúde. Em 2006, começaram as atividades de graduação em cinco: Fisioterapia, Educação Física, Nutrição, Psicologia e Terapia Ocupacional (todos em regime integral). Em 2009, iniciaram-se as atividades do curso de Serviço Social (turnos vespertino e noturno).

Esta pesquisa abrange os professores dos primeiro cinco cursos e assume como objetivos desses cursos a formação de um profissional da área da saúde preparado para o trabalho em equipe interprofissional com ênfase na integralidade no cuidado ao paciente, a formação técnico-científica e humana de excelência em uma área específica de atuação profissional de saúde e uma formação científica, entendendo a pesquisa como propulsora do ensino e da aprendizagem.

Prevê-se uma articulação entre quatro eixos propostos, orientados pela formação de profissionais da saúde comprometidos com atuações consistentes, críticas e potencialmente transformadoras da realidade social: O Ser Humano em sua Dimensão Biológica, O Ser Humano e sua Inserção Social, Trabalho em Saúde e Aproximação a uma Prática Específica em Saúde.

Na medida em que se altera a lógica tradicional de formar em saúde, insere-se o diálogo com as práticas docentes: os professores, com suas histórias de formação pautadas na especialização disciplinar, veem-se confrontados com seus desejos e possibilidades de aprenderem a ensinar de um modo mais participativo, interativo, criativo. Assim, também é novo para o professor sair da métrica disciplinar e colocar-se no diálogo com colegas oriundos de outros campos disciplinares, relativizando suas certezas e acreditando ser possível e necessário (re)conhecer as dinâmicas do saber, fazer e ser em saúde.

Nesse contexto, um componente central dessa experiência foi o desenvolvimento de um Programa de Desenvolvimento Docente, que assumiu como objetivo acompanhar e construir espaços intencionais de reflexão, troca e transformação das práticas dos professores.

No campo da produção de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, entendendo que as concepções, sistemas de valores, crenças e saberes dos sujeitos da pesquisa - os atores sociais - encontram na verbalização, na fala sobre um determinado conteúdo/experiência, uma forma fecunda de explicitação.

Ao revelar condições estruturais, normas, opiniões, a fala também possibilita mapear o sistema de referência que informa, orienta e conduz uma maneira de conceber e de agir, que não é somente de um único ator social, e sim reflete situações históricas, econômicas e culturais específicas que são compartilhadas pelos membros de uma sociedade. (MINAYO, 1992; THIOLENT, 1987).

Para a delimitação dos participantes do estudo partiu-se da proposta por Huberman (1992) e foi considerado professor iniciante o que tinha de 0 a 3 anos como professores universitários em saúde. Foi definido como professor experiente o que tinha, pelo menos, 10 anos na docência em saúde, inserindo-se, desta forma, na fase da diversificação dentro do ciclo de vida profissional. O universo a ser pesquisado, considerando o critério de abranger docentes ingressantes no Campus Baixada Santista nos anos de 2006 e 2007 (os dois primeiros anos da implantação da graduação no campus), compreendia 62 docentes. Destes, 3 saíram do campus (exoneração e/ou transferência para outra universidade e/ou departamento),

além de ter sido excluída a própria pesquisadora e o professor que elaborou o próprio projeto, pois este, dada sua condição de diretor acadêmico, não assumiu turma de alunos.

Assim, dos 57 docentes possíveis de participarem do estudo, a partir dos critérios definidores de iniciantes e experientes, tinha-se: 34 professores iniciantes e 23 professores experientes. Importante destacar que nos eixos comuns O Ser Humano e sua Dimensão Social e Trabalho em Saúde havia uma proporção bastante próxima entre número de professores iniciantes e experientes; no eixo comum O Ser Humano em Sua Dimensão Biológica e nos eixos específicos de Educação Física e Fisioterapia havia uma maior presença de professores iniciantes e nos eixos específicos de Psicologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, uma maior presença de professores experientes.

O desenho da população de estudo seguiu os seguintes princípios: (a) sujeitos que detinham os atributos relacionados ao que se pretende estudar; (b) considerou-se tais sujeitos em número suficiente para que possa ter reincidência das informações; (c) considerou-se a possibilidade de inclusões sucessivas de sujeitos até que seja possível uma discussão densa das questões da pesquisa. Nesse sentido, na constituição da população de estudo não se buscou uma representatividade numérica e sim um aprofundamento da temática em questão. A população estudada, assim, envolveu 15 professores (os que aceitaram participar da pesquisa), sendo 8 iniciantes e 7 experientes, atuantes em diferentes eixos.

Para discutir as interações estabelecidas entre os professores iniciantes e os experientes no programa de desenvolvimento docente implementado no Projeto Pedagógico do Campus Baixada Santista, empreendeu-se a análise dos registros das reuniões de desenvolvimento docente, pois não foi possível acordar com todos os professores a observação participante.

As entrevistas compuseram um panorama complexo e multideterminado ao qual adentraremos com as ferramentas da análise temática, conforme descreve Minayo (1992) e Franco (2003).

Estas ferramentas envolveram a leitura crítica do material empírico construído com os sujeitos participantes da pesquisa, o mapeamento dos temas que se mostrarem mais recorrentes e das zonas de convergência e divergência em torno dos pressupostos que orientam as práticas de formação do professor universitário em saúde, a apreensão dos sentidos e dos significados atribuídos pelos professores aos seus fazeres docentes, elaborando o percurso do processo analítico-interpretativo.

POR ENTRE TRAJETÓRIAS DOCENTES: TECENDO AS EXPERIÊNCIAS E OS INÍCIOS DO SER DOCENTE ÁREA DA SAÚDE

Os professores expressaram trajetórias diversificadas e plurais, as quais apresentam “impactos” que os professores reconhecem como significativos com a vivência em um Campus que busca materializar um currículo inovador de formação em saúde.

[...] o projeto pedagógico, ele é inovador, então ele realmente é novo e diferente de tudo que a gente já viveu, principalmente na nossa formação como fisioterapeuta, não é? A gente tem feito algumas reuniões de curso, do curso do eixo específico, que são os professores fisioterapeutas do curso e a gente tem discutido e retomado algumas discussões em relação ao projeto pedagógico, então eu vou dizer assim, tanto a minha experiência, assim a minha sensação em relação ao projeto, quanto a esses professores também, então o que ele, o objetivo desse projeto, todos são admiradores e acreditam que realmente a formação tem que seguir esse caminho diferente. (Professor Iniciante1).

Então eu já tinha, talvez não a base teórico fundamental pra construção da proposta, mas eu já tinha isso como um desejo. Então assim, é muito interessante. A execução dela não é fácil no sentido que requer uma certa articulação, um certo domínio de conhecimentos, conteúdos, mas sem esse desafio ele não paralisa, pelo contrário, ele me motiva no sentido do que nós estamos produzindo, vai fazer diferença tanto na formação quanto na inserção desse profissional depois. (Professor Experiente2).

Uma dimensão também apreendida nas entrevistas refere-se às expectativas e aos desejos de responder ao projeto pedagógico inovador de uma maneira comprometida, transformadora:

[...] hoje eu acho que a nossa dificuldade, tanto minha quanto dos outros professores, é trazer técnicas de ensino que respaldem, que tragam realmente esse projeto pedagógico no dia-a-dia. Então, eu sempre comento nas reuniões, até que ponto a gente tem realmente feito diferente? Porque o projeto ele traz que o aluno busque suas informações, seja ativo, então nesse processo a gente já pensa nas aulas expositivas, elas não devem ser a maioria, né? Não devem compor a maioria da sua prática de ensino, e na verdade a gente vê que realmente o professor ele se pega mais em aula expositiva, isso só um exemplo, do que a gente comenta. (Professor Iniciante1)

É muito interessante, porque assim, são alunos de formações diferentes e que eu tenho que discutir o mesmo texto, o mesmo tema e propor a mesma coisa pra todo mundo. Nunca vou imaginar que vai ter o mesmo nível de formação entre alunos da psico e da nutrição, porque eu sei que a psico tem uma formação na área de saúde mental e um embasamento teórico maior, e o outro não. E tem sido uma experiência interessante de ver como os alunos conseguem equilibrar entre eles, por exemplo, o projeto ele está baseado em muitos textos e leituras psicanalíticas, que é uma coisa marcada da psicologia, e eu fico tentando propor a leitura como se todo mundo pudesse partilhar daquela informação e cada um fazer o uso pra sua profissão, não quero que os nutricionistas se tornem psicanalistas, eu quero que eles incorporem esse conhecimento pra prática. (Professor Experiente4).

As questões da educação interprofissional, da interdisciplinaridade, da integralidade e do cuidado parecem ter ecos no processo de tornar-se professor:

Muitos de nós tivemos o trabalho em equipe, mas aquele trabalho que eu vou, faço a minha parte de fisioterapeuta, né, deixo anotado tudo o que eu fiz, faço a evolução do caso, e vem o outro médico, vem e atende, assim é o trabalho em que não se tem muita, realmente o aspecto inter, seria mais uma equipe multiprofissional do que interprofissional. A experiência que eu tive foi mais ou menos nesse sentido, apesar da equipe, em alguns casos mais problemáticos, se reunia, mas a experiência mesmo, a vivência ela passou por esse âmbito, eu acredito que outros profissionais da Fisioterapia que vem e dizem que trabalhar em equipe também teve esse [...]. (Professor Iniciante2).

Inicialmente eu me vi muito motivada a vir participar desse campus, por conta dessa inovação. Eu já dou aula há um tempo, nunca como professora efetiva, era convidada pra dar aula em curso de graduação, de pós-graduação e eu via muito o primeiro aspecto, a distância que os alunos tinham, né, da teoria a prática. (Professor Iniciante7).

[...] acho que os desafios é conseguir fazer esse diálogo entre as áreas profissionais, que não seja uma somatória, cada um faz o seu pedacinho, que muitas vezes o trabalho em equipe, principalmente na rede, você fala assim: - Eu tenho trabalho em equipe. – Mas qual é o trabalho? Cada um faz um pedaço, encaminha pro outro, mas não um trabalho integrado, né? e muitas vezes têm muita resistência pra isso, e eu acho que aqui eles estão experimentando possibilidades de um saber da área do outro, trabalhar junto, né? (Professor Experiente4).

A questão da pesquisa, algumas vezes posta como mais importante do que o ensino, parece familiar tanto aos experientes, como aos iniciantes. Esta familiaridade remete tanto às experiências, como também aos contextos valorizadores da atividade investigativa:

[...] meu contexto anterior é ter trabalhado muito mais em pesquisa e não docência. (Professor Iniciante5)

Então é a questão da pesquisa, da produção científica, isso demanda tempo, então nós estamos falando sempre de tempo, então é óbvio se eu tenho uma instituição, que apesar de estar orgulhosa, e de dizer que o projeto é inovador, e junto com esse discurso não tem um apoio institucional de valorização dessas horas que o professor vai dedicar pra implementar isso, é frágil, né? (Professor Experiente6).

No âmbito da formação docente para engajarem-se em um projeto inovador, professores experientes e iniciantes indicam a percepção das próprias lacunas formativas no campo do ser professor:

[...] então aqui acaba aparecendo esse desafio constante que é, por um lado eu não tinha nenhuma experiência antes que me dissesse qual era o caminho a seguir, por outro lado, estimula pra burro, porque puxa vida! A gente vai ajudar a construir uma coisa que é diferente e a gente vai um pouco meio que fazendo, aprendendo no caminho, então acho que um pouco a sensação que eu tenho é essa, de um despreparo e uma motivação ao mesmo tempo, porque eu acho que é muito enriquecedor, né? (Professor Iniciante4).

[...] acho que o projeto é um grande desafio, é um desafio pra gente sob o ponto de vista profissional, porque a gente nunca trabalhou com isso, então a gente vem de uma formação, a gente sempre tem por parâmetro, até porque, nem sempre a gente tem muita experiência docente, né, quer dizer assim, eu vim de um exercício assim, eu tinha não muita experiência docente. (Professor Iniciante2).

[...] a gente enfrenta resistências também, que são decorrentes da nossa própria formação, né? Ninguém aqui foi formado dentro de uma perspectiva interdisciplinar, então existem resistências que às vezes são difíceis de serem transpostas. (Professor Experiente4).

[...] a grande maioria, vem de formações diferentes, pra não dizer outro termo, tradicionais, ou não necessariamente com essa visão, às vezes alguns até tiveram experiências práticas, mas não teóricas, não o conteúdo teórico dessa prática, então de fato, o grande desafio pra mim é essa formação docente, é a integração, é a disponibilidade docente em de fato querer entrar nesse projeto. (Professor Experiente2).

Eu dou aula há muito tempo e geralmente, geralmente não, sempre em universidades particulares, onde tem uma lógica que você é contratado pra dar aulas, no seu quadradinho, do seu pedaço e você faz trocas com outros professores, se você quiser, e se você gostar da pessoa com quem você tá fazendo a toca. E se você não quiser fazer troca nenhuma, você não faz troca nenhuma. Então eu tinha muita experiência na docência nesse formato, nesse formato aqui não. Acho que não, ninguém daqui. E acho que assim, eu percebo que isso é a diferença que eu to aprendendo a conviver com tudo isso. (Professor Experiente3).

Para os professores, a configuração do grupo para discutir as práticas pedagógicas em saúde mostra-se como importante no processo de formação docente:

[...] eu tinha muita dificuldade, porque você tem, na verdade que desconstruir tudo que você tem de sólido, de que foi a tua formação, daquilo que te dá segurança, pra tentar pensar numa coisa nova, num currículo que tem um outro formato. Essa foi a minha primeira dificuldade, então aos poucos eu fui entendendo, fui me soltando um pouco mais, as reuniões ajudavam muito, as discussões, as reflexões. (Professor Iniciante1).

Nós temos as nossas reuniões de desenvolvimento docente e aí tem tido a participação de todos, mas ainda são poucas as iniciativas. (Professor Experiente3).

Eu acho que isso gera, obrigatoriamente, muitas trocas, as pessoas obrigatoriamente tem que se conhecer e vão aparecendo as diferenças e como conviver com as diferenças. Acho que isso é uma prática incomum, porque as pessoas têm muito discurso de trabalhar equipe, equipe de professores eu digo, mas pouquíssimo elas trabalham. (Professor Experiente5).

Um professor experiente expressa sua frustração pelos espaços coletivos de desenvolvimento docente:

A gente tem até espaço de desenvolvimento docente, que até deveria estar reservado pra isso, mas como tem muitas demandas, do que já aconteceu e o que está acontecendo, esse espaço acaba sendo ocupado pra isso, então a gente não tem espaço de formação pro docentes, que o que eu falei que sinto falta, eu acho que deveria ter espaço de formação pra docente nessa metodologia, isso eu acho que faz falta, tem lá aquele espaço, mas teria que ser maior a quantidade de horas, teria de ser maior e também que esse espaço é invadido pelo dia-a-dia. Então, tem que discutir o estatuto ‘- Ah! Tem que discutir. Vai ser implantado’. ‘- Ah! Vai se

dividir os departamentos. Ah! Tem que discutir a divisão, do departamento'. ' Ah! Vai ser feito um edital, vai mudar a forma de fazer o edital'. (Professor Experiente1)

Identificaram-se movimentos de mudança e resistência que os docentes experimentam em relação ao Projeto Pedagógico do Campus:

Então acho que a gente foi meio que seduzido por esse discurso da possibilidade, né, de construir coletivamente, eu acho que nesse sentido eu vejo que a gente tem buscado, em várias áreas aí, como uma dinâmica da universidade no campus, articular esses diferentes olhares, eu acho que pros alunos que vão se envolvendo com isso, isso é uma coisa muito rica, né? (Professor Iniciante4).

No âmbito dos desafios, os professores destacaram:

[...] são várias dificuldades, vou começar falando da infraestrutura, eu já falei bastante da questão da formação, das dificuldades da atuação do professor, vou falar da infraestrutura que infelizmente até hoje, não assegura um bom lugar pro professor trabalhar, a gente tem dificuldade na sala dos docentes, onde você não tem espaço pra receber alunos, tem outros professores trabalhando, conversando com outros professores, então é difícil, e o que acaba fazendo com que os professores não fiquem no campus. Eles acabam preferindo trabalhar em outro lugar, em casa, enfim, porque realmente pra você fazer uma leitura, preparar uma aula é muito complicado, a logística de aula ainda tá assim bastante trabalhosa, a gente tem um número de salas de aulas bastante restrito, e espaço onde a gente consiga fazer realmente outros trabalhos, até o Saldanha da Gama, que tá com problema também, então acho que é uma questão importante. (Professor Iniciante3).

A sobrecarga, eu acho de trabalho é uma coisa que dificulta muito. Os professores, agora temos 12 professores do eixo específico, e a supervisão de estágio também, o docente tem que estar presente. Então, você imagina, são 25h por semana de estágio. (Professor Iniciante1).

A demanda do campus, aqui no campus a gente tem uma demanda que é uma coisa que me incomoda um pouco, que a gente trabalhar com as urgências, porque é um campus em construção. (Professor Iniciante5).

Eu acho que um desafio é a gente conseguir ter estrutura que sustenta isso. Então, acho que uma das coisas do eixo, é que os docentes que componham os eixos, os módulos do 2º e 3º anos são dos diferentes cursos. É, mas não necessariamente tem uma obrigatoriedade, até o momento tem sido assim, os coordenadores estimulam que venham, alguns cursos têm uma dificuldade maior de que venham, então é uma luta constante a gente conseguir ter um grupo de docentes que integre o eixo. Isso muitas vezes é percebido como um trabalho adicional, porque exige que o docente se dedique além do seu módulo, da parte específica, dá muito trabalho participar do eixo. (Professor Experiente4).

A análise dos dados produzidos permite relativizar significativamente as interpretações que tomem a referência dos ciclos de vida profissional (HUBBERMAN, 2002), ainda que o autor tenha sinalizado para a flexibilidade dos parâmetros temporais.

Neste sentido, parece ganhar contornos interpretativos mais potentes a perspectiva de movimentos constitutivos elaborada por Bolzan e Isaia (2006 e 2010), considerando as

mediações do contexto, das interações e das aprendizagens que os docentes vão construindo no processo de ser professor universitário em saúde.

A relativização aludida parece, também, colocar a questão do professor iniciante e do professor experiente como um ângulo que somente ganha força na medida em que possa ser articulado às políticas acadêmicas, configurações curriculares e ressignificações da docência como profissão.

Uma perspectiva interpretativa que merece realce relaciona-se com o reconhecimento por parte dos professores participantes do estudo que experimentam a sensação do novo, do desafio e da necessidade de aprender frente ao trabalho em uma proposta curricular inovadora.

Este estudo desvela, também, os impactos e reconfigurações que a atividade extensionista traz para e na prática de professores, ampliando focos de discussão (fortemente centrados na relação ensino-pesquisa) e instigando pesquisas que abordem as trajetórias de docentes que se reconhecem como atuantes na extensão universitária.

As contribuições já sistematizadas e discutidas no campo da formação e da docência em saúde (BATISTA et al., 2004; FEUERWERKER, 2003; CECCIN, 2005) parecem possibilitar leituras importantes do material produzido, bem como corroboram a afirmação de que há nuances ainda não discutidas na formação docente dadas as recentes condições de trabalho nas IFES, particularmente nos campi de expansão.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE: O DESAFIO DE SIGNIFICAÇÃO PARA PROFESSORES INICIANTES E EXPERIENTES

O programa de desenvolvimento docente foi implementado como um processo de ação-reflexão-ação, superando a perspectiva tecnicista e procurando construir uma cultura de docência universitária fundada na análise das próprias práticas docentes e no diálogo crítico com a literatura. Assim, procurou-se desencadear um processo no qual os professores pudessem explicitar o que fazem, bem como conhecer e discutir sobre teóricos que abordassem conteúdos relativos ao processo ensino-aprendizagem e as relações deste processo com a formação de profissionais comprometidos com o SUS.

Neste sentido, foi pensado como política institucional desde a entrada do primeiro grupo de docentes ingressantes no campus, abrangendo:

- Discussão do projeto pedagógico: professores dos quatro eixos (Trabalho em Saúde, Ser Humano e sua Dimensão Biológica, Ser Humano e sua Inserção Social, Aproximação ao Eixo Específico) encontraram-se, leram, discutiram e analisaram a Proposta Acadêmica do Campus Baixada Santista;
- Instrumentalização teórico-conceitual: as aproximações com o projeto pedagógico trouxeram a demanda por estudar e discutir temáticas como interdisciplinaridade, educação interprofissional, trabalho em equipe, metodologias problematizadoras, aprendizagem ativa e avaliação;
- Planejamento coletivo e detalhamento das ações: coerentemente com os outros focos, os docentes participaram ativamente do planejamento dos cursos, com especial ênfase no primeiro ano.

A avaliação dos docentes ressaltou:

- A discussão dos princípios direcionadores, aproximando os docentes de possibilidades curriculares que se afastam do modelo disciplinar;
- O início da formação de uma equipe docente, pois o Programa assumiu a ênfase na grupalidade como um núcleo para implementação de um projeto interdisciplinar;
- A troca de saberes e experiências, colocando em diálogo professores oriundos de diferentes áreas científicas;
- Movimentos de estudo sobre a educação superior em saúde, anunciando uma agenda temática fundamental para a implantação e desenvolvimento do projeto pedagógico;

Em um segundo momento o desenvolvimento docente centrou-se na construção de grupidades a partir da temática “avaliação da aprendizagem”. Foram constituídos quatro grupos (portfólio, avaliação cognitiva, avaliação de habilidades e atitudes, instrumentos objetivos). A dinâmica do primeiro ano de implantação, o acúmulo de processos a serem implantados e o desenvolvimento cotidiano do projeto pedagógico foram criando tensões para o desenvolvimento docente, optando por inseri-lo no projeto de pesquisa em foco como uma estratégia de investigá-lo e consolidá-lo como espaço de aprendizagem da docência.

Assim, nos anos de 2007 e 2008 foram realizados encontros de professores sobre as temáticas: avaliação, enfoques problematizadores e interdisciplinaridade (estas foram escolhidas pelos próprios docentes). Alguns grupos mostraram-se mais articulados e os temas avaliação e enfoques problematizadores foram privilegiados para serem trabalhados no ano de 2009.

Nesse percurso, a busca pela escuta dos professores, bem como a tentativa de articular o programa de desenvolvimento docente a eventos, movimentos mais ampliados e fora da própria instituição (participação de professores com apresentação de trabalho sobre suas práticas docentes em encontros, simpósios) mostraram-se importantes para sustentar os encontros de grupos de professores e, também, amplificar a necessidade do estudo e da troca de saberes.

Grandes desafios puderam ser apreendidos a partir da análise documental:

- Legitimação do desenvolvimento docente como política institucional, sendo ainda muito evidente que para uma parte dos professores o investimento na formação docente é ainda um campo não explorado. Neste aspecto, a experiência parece ser mais fonte de resistência do que de adesão e o fato de estar iniciante, a despeito de configurar zonas de interesse em “aprender a ser professor”, muitas vezes situa a pesquisa como eixo principal da inserção na realidade;
- Sustentabilidade dos grupos de trabalho, seja pela entrada permanente de novos professores no campus (os grupos estavam e ainda estão “sempre se renovando” com os concursos que foram até meados de 2010), seja pela dificuldade de estabelecer vínculos formativos entre docentes de diferentes eixos, com diferentes histórias de aprendizagem da docência;
- Manutenção da periodicidade dos encontros, criando uma cultura efetiva de desenvolvimento docente no campus;
- Dificuldade de manter o interesse dos docentes, a despeito das temáticas emergirem do grupo;
- Percepção parcial das potências dos trabalhos em grupo, parecendo, em vários momentos, reiterar, ainda que não intencionalmente, uma perspectiva de formação centrada no aprender para e não aprender com o outro e a partir da reflexão sobre a prática.

Esses dados podem ser interpretados a partir da problematização sobre os espaços de formação docente que as universidades têm possibilitado. Por um lado, a existência de um espaço institucional de desenvolvimento docente responde a um dos pressupostos que os estudos de Bolzan e Isaia (2010), Pimenta e Anastasiou (2004), Batista et al. (2004) têm sinalizado como fundamental no cotidiano acadêmico.

Todavia, a garantia do espaço formativo, em si mesmo, não parece dar conta da complexidade das condições e contradições que caracterizam o trabalho docente, particularmente nas instituições públicas onde se intensifica um discurso pelo produtivismo (SILVA JR; SGUISSARDI, 2009; MANCEBO; FÁVERO, 2004; MANCEBO; FRANCO,

2003), constituindo em nova fonte de secundarização do ensino como atividade fundante da universidade.

Ainda que a criação e o desenvolvimento de cenários de formação docente nas universidades sejam processos fundamentais, estes não se revelam suficientes. Emergem em meio a contradições de um contexto acadêmico que não consegue instaurar políticas de fomento à docência que são, sem dúvida, atravessadas pelas questões da formação do professor, mas que a elas não se reduzem, demandando implementação de fomento e incentivo para práticas docentes inovadoras, criativas, críticas e superadoras do modelo de transmissão de informações. Delineia-se, neste ponto, um instigante campo de pesquisa para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, N. et al. O Enfoque Problematizador na Formação de profissionais de Saúde. *Revista de Saúde Pública*, v.39, n.2, p. 147-161, 2005.
- BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. S. S. (Org.). *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo, SP: SENAC-SP, 2004, p. 234-242.
- BATISTA, N. A.; SILVA, S. H. *O professor de medicina*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998.
- BATISTA, S. H. S. S. Formação. In: FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: dicionário em construção*. São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- BATISTA, N.A. *Conhecimento, Experiência e Formação: do médico ao professor de Medicina: estudo sobre a disciplina formação didático-pedagógica em saúde nos cursos de pós-Graduação da Unifesp/EPM*. 1997. (Tese) Livre-Docência - Unifesp/EPM, São Paulo, 1997.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano 29, v. 3, n. 60, p. 489-501, 2006.
- _____. Processos formativos e docência: tecendo redes de formação na educação superior. In: 13º ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, *Anais...* Belo Horizonte, UFMG, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. In: 8ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 1986. Disponível em: <www.conselho.saude.gov.br/conferencia> Acesso em: 25 mar. 2015.
- _____. *Lei nº 8080 de 19 de setembro de 1990*. Disponível em: www.saude.inf.br/legisl/lei8080.htm Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtm>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

CANGULHEN, G. *O normal e o patológico*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1995.

CECCIN, R. *Inovação na preparação de profissionais de saúde e a novidade da graduação em saúde coletiva*. Disponível em: <www.opas.org.br/rh/admin/documentos/ceccinRB.pdf> Acesso em: 10 mar. 2015.

COHN, A. et al. *A saúde como direito e como serviço*. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

CONRADO, C. A. et al. *A Implantação das diretrizes curriculares nacionais de Odontologia: a experiência de Maringá*. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2004.

DE SIMONE, D. Identity on the university professor is formulated overtime requiring self-discovery followed by being intellectual scholar and teacher. *Education*. 2001. Disponível em: <www.findarticles.com/p/article>. Acesso em: 10 mar. 2015.

DELLAROZA, M. G.; VANNUCHI, M. O. (Org.). *O currículo integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: do sonho à realidade*. Londrina, PR: Ed. Hucitec, 2005.

FEUERWERKER, L. Educação dos profissionais de saúde hoje – problemas, desafios, perspectivas, e as propostas do Ministério da Saúde. *Revista da ABENO*, São Paulo, v.3, n.1, p. 24-27, 2003.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília, DF: Plano, 2003.

FURLANETTO, E. *Como nasce um professor?* São Paulo, SP: Paulus, 2003.

GARCIA, C.M. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto editora, 1999.

GORINI, F.V. *A docência em odontologia: estudo a partir da ótica de professores de odontopediatria*. 2005. Dissertação Mestrado (Ensino em Ciências de Saúde) - Unifesp - Universidade Federal de São Paulo, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. p.31-62.

KRAFT, R.G. Teaching excellence and the inner life of faculty. *Change*. Retrieved, February 26, 2002.

MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. A. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo, SP: Cortez, 2004

MANCEBO, D.; FRANCO, M. E. D. P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de Globalização. In: DOURADO, L.F.; CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.) *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

MARANHÃO, E.A. *A construção coletiva das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da Saúde: uma contribuição para o Sistema Único de Saúde*. Disponível em: <<http://www.redeunida.org.br/diretrizes/efrem.asp>>. Acesso em: 09 jun. 2014.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, SP: Hucitec/Abrasco, 1992.

MOTA, D. G.; OLIVEIRA, D. G.; BOOG, M. C. F. A formação universitária em Nutrição. *Proposições*, v.14, nº 1(40), jan/abr, 2003.

MUNDY, H. *Students or profissionais: identity conflicts in experience-based teacher education*. McGill Journal of Education. [s.l.], 2001. Disponível em: <www.findarticles.com/p/article>. Acesso em: 10 ago. 2006.

NIMITZ, M.A.; CIAMPONE, M. H.T. O significado da capacitação docente na práxis educacional. *Revista Paulista de Enfermagem*, v.18, n1/3, 1999.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PALMER, P. The heart of a teacher: identity and integrity in teaching. *The JosseyBass Reader on Teaching*, San Francisco: Jossey-Bass, p. 3-25.

PEREIRA, M.J; COELHO, E. ; DA ROS, M.A. (Org.) *Da proposta à ação: currículo integrado do curso de graduação em Medicina da UFSC*. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 2005.

PERRI DE CARVALHO, A. *O Ensino de odontologia em tempos de nova LDB*. São Paulo, SP: Ática, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V.; BATISTA, S.H.S.S. *Formação de Professores: reflexões, desafios e perspectivas*. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera. (Org.). *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. São Paulo, SP: Loyola, 2000. V. 1.

SÁ-CHAVES, I. Percursos na formação de adultos – a propósito do modelo de M Lesne. In: _____. (Org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.

SANTOS SÁ, M. A. A. *Trajetórias docentes avanços, recuos e desvios na vida profissional de professores engenheiros*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SEIFFERT, O.M.L.B. A formação do enfermeiro: uma aproximação à recente produção científica (2001-2005). *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, set. 2005.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica*. São Paulo, SP: Xamã, 2009. 271 p.

SILVA, S.H.S. *O Professor medicina: diálogos sobre sua formação docente*. 1997. (Tese) Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5. ed. São Paulo, SP: Polis, 1987.

TORRES, S. *A formação dos docentes em engenharia e processos de mudanças: contribuições para a formação de professores*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2002

URTIAGA, M.E.O. *A mediação da cultura docente na formação médica*. Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária – UFPEL, 2004.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seus cenários e protagonistas*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2004.