

PRÁTICAS EDUCATIVAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: por uma formação pedagógica inovadora dos professores do curso de medicina

Adriana dos Santos Prado Sadoyama
Universidade Federal de catalão/Go
drisadoyama@gmail.com

Maristela Vicente de Paula
Universidade Federal de catalão/Go
maristela.vicente.paula@gmail.com

Neila Maria Mendes Borges
Universidade Federal de catalão/Go
neilam@ibest.com.br

Augusto César da Fonseca Neto
Universidade Federal de catalão/Go
augusto.cesar.fonseca@gmail.com

Paulo Alexandre de Castro
Universidade Federal de catalão/Go
padecastro@gmail.com

Geraldo Sadoyama
Universidade Federal de catalão/Go
gsadoyama@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta e discute os resultados obtidos a partir de uma pesquisa qualitativa de uma atividade de formação dos professores concursados do curso de medicina da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão que teve como escopo principal apresentar e discutir sobre as crenças epistemológicas e de identidade profissional ou profissionalidade docente destes futuros professores. O percurso metodológico fez o uso da pesquisa colaborativa através de sessões ou grupos de discussões para apontar as dificuldades em apreender os fazeres e saberes docentes, bem como, de formação dentro da perspectiva das metodologias ativas. Como resultados apontou que à formação docente e profissional do professor de medicina ainda é escassa. Além disto, a maioria dos docentes das escolas Médicas não reconhecem a docência como profissão e sim uma complementação de suas atribuições na formação destes profissionais médicos. Os resultados ainda apontam a necessidade de políticas de formação permanente para estes profissionais bacharéis que optam pela docência. Apontam também uma política de acompanhamento ou de tutoria por parte da gestão do curso, bem como, da coordenação pedagógica evitando



assim sentimentos de nervosismo e ansiedade gerado de pelo sentimento de orfandade, muito comum a estes docentes principiantes. Esta transposição de médico docente para docente médico na avaliação desta pesquisa em andamento nos mostrou como este processo é árduo e que causa muito sofrimento nestes profissionais médicos docentes. É evidente que eles reconhecem as muitas lacunas no que se refere à profissionalização docente e que não há mais espaço para uma formação mecanicista do médico. Nesta perspectiva da identidade profissional do docente em medicina na construção de uma relação cognitiva e de experiências com a profissão professor um longo caminho deverá ser percorrido por estes profissionais.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Formação de professores. Metodologias ativas.

ACTIVE EDUCATIONAL PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: for innovative pedagogical training of medicine course teachers

ABSTRACT

This paper presents and discusses the results obtained from a qualitative research of a training activity of medical school professors from the Federal University of Goiás / Regional Catalão whose main scope was to present and discuss the epistemological beliefs and professional identity. or teaching profession of these future teachers. The methodological path made the use of collaborative research through sessions or discussion groups to point out the difficulties in apprehending the teaching and knowledge, as well as training within the perspective of active methodologies. As results pointed out that the teaching and professional training of the professor of medicine is still scarce. In addition, most medical school teachers do not recognize teaching as a profession, but rather complement their role in the training of these medical professionals. The results also point to the need for continuing education policies for these bachelors who choose teaching. They also point out a policy of accompaniment or mentoring by the course management, as well as the pedagogical coordination thus avoiding feelings of nervousness and anxiety generated by the feeling of orphanhood, very common to these novice teachers. This transposition from faculty to faculty in the evaluation of this ongoing research has shown us how arduous this process is and what causes a great deal of suffering in these medical teaching professionals. It is evident that they recognize the many shortcomings in teacher professionalization and that there is no more room for mechanistic doctor training. From this perspective of the medical teacher's professional identity in the construction of a cognitive relationship and experiences with the teacher profession, a long way should be followed by these professionals.

Keywords: Teaching professionalism. Teacher training. Active methodologies.



PRÁCTICAS EDUCATIVAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: para la formación pedagógica innovadora de los profesores del curso de medicina

RESUMEN

Este artículo presenta y discute los resultados obtenidos de una investigación cualitativa de una actividad de capacitación de profesores de facultades de medicina de la Universidad Federal de Goiás / Regional Catalão cuyo ámbito principal era presentar y discutir las creencias epistemológicas y la identidad profesional, o profesión docente de estos futuros maestros. La ruta metodológica hizo uso de la investigación colaborativa a través de sesiones o grupos de discusión para señalar las dificultades en la comprensión de la enseñanza y el conocimiento, así como la capacitación desde la perspectiva de las metodologías activas. Como resultados señalaron que la enseñanza y la formación profesional del profesor de medicina aún es escasa. Además, la mayoría de los profesores de medicina no reconocen la enseñanza como una profesión, sino que complementan su papel en la formación de estos profesionales médicos. Los resultados también señalan la necesidad de políticas de educación continua para estos solteros que eligen la enseñanza. También señalan una política de acompañamiento o tutoría por parte de la dirección del curso, así como la coordinación pedagógica, evitando así los sentimientos de nerviosismo y ansiedad generados por el sentimiento de orfandad, muy común en estos maestros novatos. Esta transposición de facultad a facultad en la evaluación de esta investigación en curso nos ha mostrado cuán arduo es este proceso y qué causa mucho sufrimiento en estos profesionales de la enseñanza médica. Es evidente que reconocen las muchas deficiencias en la profesionalización de los docentes y que no hay más espacio para la formación de médicos mecanicistas. Desde esta perspectiva de la identidad profesional del profesor de medicina en la construcción de una relación cognitiva y experiencias con la profesión docente, estos profesionales deben seguir un largo camino.

Palabras clave: Profesionalidad docente. Formación de profesores. Metodologías activas.



1 PRÁTICAS EDUCATIVAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: possibilidades e enfrentamentos

De acordo com Santos (2013, p.202):

No âmbito da formação continuada, devem-se considerar dois aspectos: os fatores endógenos, que dizem respeito à conduta docente na busca de qualificação para criar estratégias eficazes de ensino, e os fatores exógenos aqueles que transcendem o docente e se referem às políticas públicas e às ações por parte dos governos e órgãos vinculados à educação que impactam o cotidiano do educador.

Dentre estes aspectos tão importantes na construção da identidade docente para o ensino superior destacamos que nos cursos de bacharelado não há uma construção epistemológica a respeito da formação de professores. Muito se tem elencado, nestes cursos, o desenvolvimento destes saberes e fazeres docentes para os profissionais que irão atuar como professores nas universidades. Cabe ressaltar que estes profissionais da docência no ensino superior ao adentrarem nestas práticas tem enfrentado muitas dificuldades na condução desde os aspectos pedagógicos até os conhecimentos teóricos/ práticos sobre a condução do processo de ensino no ensino superior.

O crescimento exacerbado da competitividade no mundo do trabalho tem exigido dos trabalhadores em suas atividades laborais melhores desempenhos e produtividade. Na docência no Ensino superior isto fica bem evidenciado através de avaliações dos programas de pós-graduação e nos relatórios radocs onde a produtividade deste professor deve ser evidenciada e vinculada às promoções na carreira e manutenção dos programas de pós-graduação. Os desafios são inúmeros e não basta somente o aprimoramento teórico. É necessário reformular e atualizar as práticas docentes.

Segundo Anastasiou (2015a, p.09) tem havido um movimento em apreender e sistematizar os saberes docentes universitários devido aos desafios do ensino e a aprendizagem relacionados aos resultados acadêmicos dos estudantes das licenciaturas e que tem causado frustrações. Devido a isso o aumento de programas de formação continuada tem crescido na esperança de tentativa de suprir lacunas que os cursos por tamanhas demandas curriculares, apesar de muitos esforços, não conseguem preencher.

Estes grupos de formadores têm criado espaços docentes de discussões onde discutem ações da docência e dos discentes nas aulas universitárias com o intuito de pensar possibilidades de superação dos desafios da formação docente. Entre as muitas discussões tem-se centrado em experiências com as Metodologias Ativas de Aprendizagem como mediadora dos saberes científicos e da docência nas aulas universitárias.

A formação docente tem caminhado em formações clássicas, ou seja, formação para docência na perspectiva de centrar em métodos de pesquisa e nos objetos da mesma do que em metodologias de ensino. De acordo com Knowles (2011, p.79) “É correto supor que a teoria de aprendizagem defendida por um professor influenciará sua teoria de ensino”. O que se tem percebido é que a formação do aprendiz universitário em docência tem caminhado na perspectiva individual mediada muitas vezes somente pelo professor de determinada disciplina.

É necessário repensar que ao desenvolver os saberes necessários para a docência estes devem assumir propostas pedagógicas inovadoras dentre elas o uso das Metodologias Ativas na universidade. De acordo com Anastasiou (2015b, p. 18) a utilização da metodologia ativa retoma teorias clássicas e pouco utilizadas na formação de professores que são: a teoria da complexidade, o funcionamento cerebral e a educação de adultos.

1.1 Por uma aprendizagem ativa na formação de professores

Freire (2011, p. 95) em “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” se refere a uma educação dialógica. Nesta proposta o educador também é educado enquanto educa onde ambos, o educador e o educando se tornam sujeitos no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, no processo de ensinagem.

Nesta proposta muitos pesquisadores assertivam que em uma aprendizagem ativa o professor coloca-se no lugar de um tutor da aprendizagem, ou melhor, o mediador da aprendizagem. Esta ação mediadora do professor muito estudada pela corrente teórica sócio-histórico-cultural tem trazido importantes contribuições às práticas pedagógicas. Nesta concepção o professor transmissor de informações dá lugar a uma postura de mediador entre o aprendiz e o objeto de conhecimento. (MORAM, BACICH, 2018)

Em uma formação ativa ou uma Pedagogia Ativa não há espaço para a reprodução das práticas de instrução (transmissão de saberes). Na verdade, somos meros modelos de formação docente pautada em conhecimento superficial do fazer pedagógico sem reflexão. Essa forma de ensinar no ensino superior não dá aos futuros professores oportunidade de produção ou construção sólida de conhecimentos e habilidades suficientes úteis para o enfrentamento dos problemas reais da docência.

As Metodologias Ativas tratam de estratégias pedagógicas que saem de aprendizagens individualistas, enfadonhas, verticais e passivas elevam o estudante do ensino superior para um aprender coletivo, desafiador, horizontal e dialógico que explora o estímulo no desenvolvimento crítico, da criatividade, e na construção e produção de conhecimentos úteis a soluções dos problemas da docência, pois parte de uma ótica da problematização. (VEIGA, 2015)



Na formação do professor ativo é essencial nas palavras de Anastasiou (2015b, p. 20) “o ato de ensinar e aprender constitui-se, quando plenamente atingido, num processo de mútua determinação, aqui denominado *processo de ensinagem*. Se houve aprendizado, houve ensino. É comprovado que nosso cérebro funciona mais sentindo-se desafiado em situações de problematização é esta pode ser uma metodologia que mobiliza os estudantes na universidade.

No entanto temos um grupo de docentes que não tem ou nunca tiveram acesso aos aspectos teóricos da formação de professores. Me refiro aos médicos docentes que nunca tiveram acesso aos conhecimentos da formação da docência e, que estão nos cursos superiores enfrentando os problemas reais da docência sem nunca ter tido acesso aos saberes e fazeres docentes. Ao longo deste trabalho faremos este embate.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE MEDICINA

O processo de constituição da profissionalidade docente para os professores advindos dos cursos de bacharelados nos primeiros anos da docência tem se tornado árduo, pois para estes professores que estão iniciando nos fazeres e saberes docentes, sem o apoio da academia, experimentam a condição de “órfãos” na instituição de ensino superior no qual estão inseridos.

Para estes professores iniciantes, que antes eram profissionais da saúde, a inserção na docência é um momento de muitas dificuldades e quebra de crenças profissionais. Precisamos, por um lado entendê-los em seu processo de tornar-se professor, e por outro lado, procurar introduzir nos cursos e programas de formação, conhecimentos, habilidades, competências voltadas para essa fase específica da carreira.

Dentre as muitas tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes, segundo Marcelo (2011, p. 9) são: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto de ensino e aprendizagem; planejar adequadamente o currículo, ensino e a avaliação; desenvolvimento dos fazeres e saberes docentes que lhe permita sobreviver como professores; criar e desenvolver a cultura de aprendizagem na classe; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional.

Programas de iniciação à docência e educação permanente em docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento, e capacitação podem, por um lado, ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e por outro, fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é envolver-se em uma dinâmica de auto formação e de participação em projetos formativos, tendo em mente um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Em 1881, Machado de Assis escreve a célebre obra Memórias Póstumas de Brás Cubas. No capítulo inicial intitulado óbito do autor Brás Cubas se descreve não



como um autor defunto, mas um defunto autor. A importância de se iniciar com esta citação ousaremos em fazer uma analogia sobre a formação docente em medicina usando o trocadilho de médico docente em docente médico. Este trocadilho remete na diferença conceitual a qual se refere aos saberes e fazeres docentes, ou seja, conceitos e perspectivas na formação do docente médico.

Freire (2015, p.26) citado por Sadoyama (2016, p.41) afirmam que:

a necessidade de saberes e fazeres que concernem a uma prática docente e uma reflexão crítica sobre a mesma com a intenção de alinhar e discutir no delineamento de uma formação docente cuja compreensão desta prática seja clara, lúcida pautando-se que, este sujeito em formação assumam-se como protagonista da produção do saber e, que se convença definitivamente que o ato de ensinar não é meramente transferir conhecimento mas possibilitar aos aprendizes a construção e produção coletiva do conhecimento.

Nesta perspectiva o médico docente ainda se encontra em um lugar discursivo de desconhecimento da docência e dos saberes e fazeres docentes, pois epistemologicamente estão centrados no papel do médico que ensina. A triangulação, missão institucional, planejamentos das práticas educativas e interação professor aluno ficam à margem, pois ainda predomina nestes “docentes” a formação mecanicista do médico. A complexidade da formação docente coloca em “xeque” a formação médica, ou seja, o médico docente terá de fazer a transposição para o docente médico e terá que superar segundo Japiassu (1976, p.34), a Pedagogia da dissociação do saber, em outras palavras, desenvolver habilidades de docência que vão além do conhecimento técnico em medicina.

Paralelamente a isso, desenvolver práticas de ensinagem na concepção das Metodologias Ativas que traz como princípio processos formativos vivenciados na metodologia da problematização e que, promovam a reflexão que gera conflitos, mas não somente o conflito por ele mesmo e sim, o conflito segundo Gadotti 1998, para a superação dialética. Nesta acepção os docentes médicos se tornam docentes em medicina e neste processo ressignificam seus conhecimentos puramente clínicos para socioculturais.

Este conflito entre médico docente, docente médico até chegar em docente em medicina pode contribuir para romper o paradigma flexneriano que predominou no ensino da medicina no século XX e que no século XXI dá sinais de esgotamento. O objeto da medicina que até então era a doença, a partir desta “conflitualidade” passa ser o paciente. Neste sentido o docente em medicina abarcará uma formação para o desenvolvimento de saberes e fazeres docentes no contexto social, como mediador do conhecimento. (VEIGA 2015).

Para a efetivação da formação destes docentes é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem delineando um perfil de docência pautado na atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivências com as diferenças.



Segundo Almeida (2015, p. 11) “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”.

Dentro da perspectiva de uma Pedagogia Ativa estes docentes em medicina deveriam ter acesso à uma formação docente orientada pelos princípios de iniciativa, reflexão e conscientização do seu papel como professor e sua autonomia para criar métodos inovadores reinterpretando concepções epistemológicas na promoção e integração do conhecimento.

3 DELINEANDO A PESQUISA

Este trabalho apresenta e discute os resultados obtidos a partir de uma pesquisa qualitativa de uma atividade de formação dos professores concursados do curso de medicina da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão que teve como escopo principal apresentar e discutir sobre as crenças epistemológicas destes futuros professores e, apresentar a dualidade entre ser médico docente ou docente em medicina.

Os participantes foram 20 (vinte) docentes recentemente aprovados em concursos para docentes do curso de medicina. São eles: 14 médicos de várias especialidades e 06 não médicos. Os dados foram coletados no curso de aperfeiçoamento docente e teve como caminho metodológico a pesquisa colaborativa. A pesquisadora realizou sessões reflexivas que compõem a parte central do *corpus* de pesquisa desta investigação com o escopo de fazer um levantamento das crenças sobre a docência e tiveram a frequência de 04 encontros de 08 horas totalizando 32 horas nas dependências da Universidade Federal de Goiás/Regional de Catalão. Visando criar um ambiente acolhedor e cuidadoso para todos os participantes da pesquisa, foi oferecido pela pesquisadora um lanche em cada encontro, uma vez que, segundo Ferreira (2014), a atenção a detalhes como esse cria um clima favorável e contribui para que os participantes se sintam parte do grupo.

Para Ibiapina (2008) as sessões reflexivas configuram-se como um espaço de construção de novas relações entre a teórica e a prática que devem partir dos problemas advindos do exercício profissional, no caso específico destes docentes, principalmente os médicos não possuem nenhuma formação ou exercício em docência e/ou de lacunas formativas desses sujeitos que, segundo nosso objetivo, referem-se à fragilidade de conhecimentos sobre a formação docente e as atribuições dos saberes e fazeres docentes já que a formação deste é voltada para o modelo cartesiano técnico em medicina.

Segundo Weller (2010, p.247), o grupo de discussão favorece a obtenção de dados sem desvinculá-los do contexto dos participantes, fazendo emergir suas



visões de mundo, do ser professor sem ter passado pela formação formal da docência e suas representações. O interesse dos pesquisadores, nesse caso, não é apenas conhecer as experiências e opiniões dos participantes sobre o processo médico, ou não médico docente para docência em medicina, mas suas vivências coletivas ou suas posições comuns acerca deste tema em discussão. É um instrumento que possibilita reconstruir os diferentes meios sociais e o habitus coletivo do grupo, afirma a autora.

Esta técnica qualitativa exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, pois os participantes são levados a refletir juntos e a expressar suas opiniões. Como método de coleta de dados pareceu ser muito adequado nesta pesquisa por permitir reunir professores em processo de docência no ensino superior, que estavam experimentando os primeiros anos de docência, portanto, partilhando aspectos comuns, mas ao mesmo tempo, mantendo características próprias decorrentes de suas trajetórias de vida e de escolarização, classe social, gênero, religião.

As sessões foram, desse modo, um reduto voltado a co-construção de novos saberes numa parceria entre docentes e pesquisadores que, segundo Ibiapina (2008), precisam ser guiados a partir da leitura e discussão de textos que dialoguem com a prática e as necessidades formativas do professor ativo e mediador principal tema desta formação, com o intuito de motivar a atividade de estudo e ampliar o olhar dos docentes sobre sua atuação com fundamentos sólidos.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento terá como atividade complementar a realização de narrativas autobiográficas essa ferramenta metodológica será utilizada com o propósito de registrar as percepções e crenças dos próprios participantes da pesquisa. As narrativas autobiográficas tratam-se de registros, impressões e reflexões pessoais acerca de cada etapa que envolve a formação docente, permitindo aos docentes estarem conscientes das potencialidades, dificuldades e dúvidas que permeiam o processo de formação.

As sessões reflexivas ou grupo de reflexões, foram registradas (os) por vídeo com o consentimento escrito dos professores participantes, por meio da assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para serem transcritas e utilizadas, mantendo todo o sigilo necessário, no momento da análise. Os docentes mesmo tendo assinado o TCLE solicitaram a não divulgação das imagens dos vídeos. Por fim, cabe acrescentar que por se tratar de uma pesquisa em andamento e fundamentada numa perspectiva qualitativa, o *corpus* de pesquisa será construído ao longo da realização do trabalho, podendo sofrer, por isso, algumas alterações.

Cada sessão ou grupo de discussão teve a duração de 04 horas e está ainda em processo de transcrição, o que não inviabilizou a apresentação de resultados parciais destes encontros que farão a relação com a construção das narrativas ainda em processo.



4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PARCIAIS

A proposta das sessões reflexivas ou grupo de discussão como espaço de construção e, no caso destes profissionais da saúde que ainda não vivenciaram à docência, este espaço se torna essencial no desenvolvimento das práticas educativas docentes. As discussões foram orientadas por um roteiro, previamente elaborado, que continha questões de aquecimento que pretendiam trazer à tona as descrições, impressões e os sentimentos dos professores iniciantes sobre os principais desafios enfrentados na sua prática e uma questão de fechamento da discussão.

Como perguntas disparadoras das reflexões acerca da identidade e profissionalização docente seguimos esta linha: É clara a mudança de nomenclatura médico docente para docente médico alcançando docente em medicina para atuar no curso de medicina desta regional? Também está claro que as metodologias ativas serão o eixo central de ensino aprendizagem dos estudantes do curso?

De acordo com Pimenta (2000, p. 128) as pesquisas e as investigações sobre a epistemologia da prática docente têm-se vinculado às pesquisas sobre as crenças epistemológicas de formação. No caso dos médicos que escolhem a docência esta dualidade está presente e não devemos nos esquecer que professores de medicina, antes de mais nada, são médicos em processo de docência.

Sadoyama (2018, p. 687) no relata que:

Os vínculos afetivos, cognitivos ou não com a docência sempre serão ancorados na subjetividade da pessoa/professor de medicina/médico. Estas “personalidades” entram em constante conflito a medida que, os médicos professores e não docentes em medicina percebem os desafios que se complexificam das especificidades que devem ser aprendidas. Tais como planejamento das aulas, elaboração das práticas educativas e avaliação formando um conjunto de competências predominantemente pedagógicas a serem apropriadas ativamente por este profissional que não teve esta formação.

Ora a questão das crenças ou pré-concepções de uma formação docente mostra-se muito mais complexa em outras áreas. Bejarano e Carvalho (2003) defendem que, devido às crenças educacionais se originarem durante o período em que o indivíduo se encontra na situação de estudante universitário de um curso que não seja licenciatura, o mesmo constrói formas peculiares de apreender os processos de ensino/aprendizagem na concepção de formação do curso superior. Diante disso este estudante ao se tornar docente traz consigo as concepções ou crenças de professores que os formaram.

Sadoyama (2018, p. 687) nos afirma que:

A dinâmica de conceber este novo perfil de docente em medicina onde se inicia a aquisição pelos conhecimentos, os modelos, as normas, os valores, as condutas pedagógicas que fazem parte desta cultura docente tornar-se uma



tarefa árdua ao mesmo tempo que, implica em uma tomada de consciência do processo na formação de uma identidade profissional, ou seja, torna-se professor sem ter passado pelo processo de formação em licenciatura. É bom lembrar que este médico professor teve como formação o bacharelado que forma profissionais para diversos campos de atuação, menos para a docência.

Estas crenças ficaram muito evidentes nas sessões reflexivas do programa de formação docente da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão. Segundo (Pajares, 1992), “As crenças que os professores criam, desenvolvem e assumem como verdades acerca de si e dos outros influenciam fortemente o seu sucesso ou fracasso”. Ao ser apresentado aos médicos docentes este conceito de crenças muitos se viram em um lugar discursivo de medo e desconforto. Ficou evidenciado que a falta de contato com as especificidades da formação docente os coloca em um lugar de fragilidade epistemológica. Diante do desafio de dominar o princípio de ensino e aprendizagem em metodologias ativas, exigirá uma competência que muitos não tiveram em suas formações universitárias.

Para além das fragilidades descritas anteriormente o grupo de professores apontaram outros desafios que tem sido enfrentado diariamente nas práticas docentes. Entre elas: sentimentos de ansiedade e nervosismo; insegurança sobre a adequação ou inadequação das suas práticas; insatisfação ou satisfação com os resultados obtidos por algumas de suas ações; desejo de responder melhor às necessidades dos alunos; falta de referência para aperfeiçoar seu trabalho de sala de aula.

As discussões têm evidenciado, sobretudo, que as relações empreendidas no cotidiano da docência, seja com os alunos, seja com os gestores do curso, com colegas mais experientes têm peso considerável na constituição de sua profissionalidade e afetam sua identidade profissional.

Segundo Vygotsky (1988), a constituição social e profissional do sujeito professor não se dá no vazio, pelo contrário, é um processo permeado por relações com um outro. Ora se o outro é essencial na constituição social do sujeito é também no profissional.

Nas sessões reflexivas os discursos que emergiram no que concerne à formação docente e profissional do professor de medicina ainda é muita escassa. Como avaliado anteriormente a maioria dos estudantes de medicina ou de outros cursos da saúde que se tornam docentes não reconhecem a docência como profissão e sim uma complementação de suas atribuições na formação destes profissionais médicos. Ainda nas sessões reflexivas ficou evidenciado no que se refere à planejamento das práticas educativas centralizadas em Metodologias Ativas foi percebido a dificuldade destes docentes na realização das mesmas, no planejamento das aulas, na elaboração das avaliações. Percebemos que a maioria dos médicos docentes não tiveram quase nenhuma formação em disciplinas pedagógicas cursadas em pós-graduação, já que,



por serem médicos e bacharéis seus currículos não contemplam tais disciplinas e, muito menos em Metodologias Ativas.

No conjunto das falas que emergiram nas sessões ou grupo de discussões estes docentes apontaram os conflitos relacionais como fatores das dificuldades da docência. Entre estes como já apontados anteriormente está presente os conflitos entre pares, alunos e gestores. Dentro dos aspectos da orfandade apontados por este docente principiante a ausência da gestão no quesito das orientações no que se refere organização das ações pedagógicas cotidianas tais como: o andamento do planejamento das aulas, o material necessário, a formação continuada e o funcionamento burocrático da instituição.

Muitos destes professores em processo de formação docente na prática cotidiana na universidade, especificamente no curso de Medicina, tem apontado sentimentos relacionados ao nervosismo e ansiedade causados quantidade exacerbada de atividades que a docência exige e, por outro lado, muito destes docentes tem de conciliar com suas atividades laborais de consultório.

Muitos apontaram a importância da gestão do curso, bem como a coordenação pedagógica, no acompanhamento entre pares para o desenvolvimento da profissionalização da docência. Todos apontaram a necessidade de se ter na coordenação formas de tutoriar este docente principiante não somente nas questões didáticas, mas também, afetivo.

É claro para estes professores que a relação aluno/ professor perpassa pela interação por aquele que ensina (professor) e aquele que aprende (aluno) e, neste processo deve ser estabelecida uma relação dialética. No entanto em situações de embates entre professores e alunos muitos apontaram se sentirem desrespeitados. Fica claro que estes professores ainda não entenderam as significações de uma relação dialética.

Segundo Gatti (1996):

A constituição da identidade profissional ocorre sob a influência de fatores internos e externos ao professor. A constituição identitária se dá pelo embate da subjetividade – forma como o indivíduo sente, vê e percebe o mundo e a profissão; e a objetividade – estruturas sociais que em diferentes tempos e lugares estabelecem políticas de identidade. Assim, a identidade profissional ancora-se em um tempo e em um espaço e se transforma nas e pelas relações sociais que o indivíduo estabelece na sua vida pessoal e profissional.

Desse modo nesta interação ou nesta relação dialética os docentes se deparam com os desafios no processo de se apropriarem das muitas formas de aprendizagem dos discentes. Neste processo são mobilizados por estes professores iniciantes a reflexão sobre os tempos de aprendizagem de cada discente, ao mesmo tempo que percebem as relações intrínsecas entre este aprender com as histórias de vida de cada aluno e, também de sua própria história de vida de estudante e agora de professor.

De acordo com Marcelo (2010):

Nas situações concretas, os professores percebem que há certos conhecimentos que são adquiridos na prática. Isso ocorre principalmente no primeiro ano de docência, quando os professores iniciantes estão em um processo de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição. São múltiplas aprendizagens que oscilam entre o choque da realidade e as descobertas da profissão.

Muitos desafios e angustias foram apontados nestas sessões ou grupos de discussão. Ainda que estes professores reconheçam suas limitações fica explícito em suas falas a grande vontade de aprender e se profissionalizar na docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito ainda deve ser pesquisado na perspectiva da formação docente destes profissionais médicos, ou médicos docentes. Tardif (2010, p. 16) citado por Sadoyama (2016, p. 42) nos afirma que:

O saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na instituição e na sala de aula. Ao pensarmos no médico docente e, principalmente, na transição que o mesmo terá de fazer ao se eleger docente médico e caminhar para o docente em medicina virá à tona esta relação.

Esta transposição de médico docente para docente médico na avaliação desta pesquisa em andamento nos mostrou como este processo é árduo e que causa muito sofrimento nestes profissionais médicos docentes. É evidente que eles reconhecem as muitas lacunas no que se refere à profissionalização docente e que não há mais espaço para uma formação mecanicista do médico. Nesta perspectiva da identidade profissional do docente em medicina na construção de uma relação cognitiva e de experiências com a profissão professor um longo caminho deverá ser percorrido por estes profissionais.

Ainda há muito a ser pesquisado com este grupo de professores que estão em processo dos anos iniciais da docência, principalmente no que se refere às formas de constituição da profissionalidade docente que muitos deles ainda se sentem médicos e outros profissionais da saúde. Todos apontaram as dificuldades, somados às condições de trabalho, a ausência da tutoria da gestão e da coordenação pedagógica, aos valores e crenças do coletivo profissional, sem desconsiderar a dimensão coletiva e individual do desenvolvimento profissional.

Os professores se ressentem de que, em geral, não contam com o suporte da direção ou da coordenação pedagógica, sentindo-se “órfãos” em momentos de dúvida ou de dificuldades na condução do trabalho de sala de aula. Esta é uma questão de política pública e de política institucional. Ainda que os estudos mostrem

Continuação

o importante papel dos gestores e dos coordenadores pedagógicos no sucesso da educação escolar, as medidas concretas para sua efetivação estão bem distantes.

Agradecimentos ao GEPDEBS -Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior que muito tem contribuído com a minha formação.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. Prefácio. *In*: MARTINS, A.K.A.& MALPARTIDA, H.M.G. **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior**. São Paulo: Intermeios, 2015a.

ANASTASIOU, L.G.C. As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação. *In*: MARTINS, A.K.A.& MALPARTIDA, H.M.G. **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior**. São Paulo: Intermeios, 2015b.

ALMEIDA, M.E.B. Apresentação. *In*: BACICH, L. & MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BEJARANO, N. R. R. CARVALHO, A. M. P. Tornando-se Professor de Ciências: crenças e conflitos. **Ciência & Educação**, v. 9, n.1, p.1-15, 2003.

FERREIRA, L. H. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: prática docente: primeira reflexão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 1998.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago. 1996.

IBIAPINA, I.M.L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.



KNOWLES, M.S. **Aprendizagem de resultado**: teorias da aprendizagem e do ensino. Trad. Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores*.v. 3, p. 11-49, n. 03, ago-dez, 2010.

MORAN J. & BACICH, L. **Metodologias ativas**: para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

PAJARES, M. F. Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning-up a messy construct. **Review of Educational Research**.v. 62, n.3, p. 307-332, 1992.

PIMENTA, S.G. A pesquisa em Didática- 1996 a 1999. *In*: CANDAU, V.M. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Sadoyama, A. S. P; Sadoyama, G; Ferreira, A.L; Oliveira, P. S. **Saberes e fazeres interdisciplinares na formação do docente em medicina**. *Ensino Interdisciplinar: um mundo, diferentes olhares, muitos caminhos*. v. 2, p.39-56, 2016.

SADOYAMA, A.S.P. Identidade profissional do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7º, Fortaleza., Ceará, Brasil, p.685- 694, 2018.

SANTOS, M.P.de O. Pouca ou nenhuma discussão sobre currículos, planejamento, avaliação e trabalho interdisciplinar. *In*: RICARDO, S.M.B. & MACHADO, V.R. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, p. 201-215, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VEIGA, I. P. A. Formação médica e aprendizagem baseada em problemas. *In*: VEIGA, I. P. A (org.). **Aprendizagem baseada em problemas**: desafios para a formação médica. Campinas, SP, Papirus, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico metodológicos e análise de uma experiência com o método. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.



BIOGRAFIA DO AUTOR

ADRIANA DOS SANTOS PRADO SADOYAMA - Graduada em Letras pela Universidade de Marília. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Doutora em Língua Portuguesa e Linguística pela Unesp. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Mestrado profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão/ Goiás.

MARISTELA VICENTE DE PAULA - Graduada em educação Física pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Curso de Educação Física da Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás.

NEILA MARIA MENDES BORGES - Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Professora efetiva da Licenciatura em Educação Física da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás.

AUGUSTO CÉSAR DA FONSECA NETO - Graduado em Medicina pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Psiquiatria e Psiquiatria Infantil pela Sociedade Brasileira de Psiquiatria. Médico Psiquiatra da Rede Municipal de Saúde de Catalão/ GO. Professor do Curso de Medicina da Universidade Federal de catalão/Goiás.

PAULO ALEXANDRE DE CASTRO - Possui graduação em Física Bacharelado pela Universidade Estadual de Maringá, mestrado em Física Básica e doutorado em Física Básica - Mecânica Estatística pela Universidade de São Paulo. Professor do curso Física e do Programa de Mestrado profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão/ Goiás.

GERALDO SADOYAMA - Possui graduação em Ciências Biológicas-Bacharelado pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrado e doutorado em Imunologia e Parasitologia Aplicadas pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor do curso de Ciências Biológicas, Enfermagem e do Programa de Mestrado profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão/ Goiás.

