

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE: FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM FOCO

Lucíola Inês Pessoa Cavalcante

Universidade Federal do Amazonas -UFAM
luciolapessoa@yahoo.com.br

Michelle de Freitas Bissoli

Universidade Federal do Amazonas -UFAM
mibissoli@yahoo.com.br

Maria Isabel de Almeida

Universidade de São Paulo
mialmei@usp.br

Selma Garrido Pimenta

Universidade de São Paulo
sgpimet@usp.br

Resumo

Em um cenário marcado por profundas transformações, ao professor universitário é requerida a problematização de sua atuação e a superação do caráter técnico-instrumental do ensino na direção de um trabalho educativo que promova uma formação, a um só tempo, profissional e pessoal. Apresentamos, neste artigo, reflexões decorrentes de pesquisa realizada junto aos professores das faculdades de Odontologia e Ciências Farmacêuticas de uma Universidade Pública. A investigação objetivou conhecer a dinâmica da docência na área da Saúde, seus limites e possibilidades, refletindo sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores por intermédio da constituição de “comunidades investigativas” da prática.

Palavras-Chave: Docência no Ensino Superior; Área da Saúde; Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional.

TEACHING IN HIGHER EDUCATION IN HEALTH SCIENCES: WITH A FOCUS ON CONTINUING EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract

In an environment characterized by major changes, university professors are required to *problematize* their actions and overcome the technical instrumental nature of education towards educational work that simultaneously encourages professional and personal training. In this article, we present reflections that have been derived from research carried out with the professors of the Dentistry and Pharmaceutical Sciences in a public university. The goal of the investigation was to understand the dynamics of teaching in Health Sciences, its limits and possibilities, reflecting on continuing education and professional development of the professors through the use of “investigative communities” in the practice.

Key words: Teaching in Higher Education; Health Sciences; Continuing Education; Professional Development.

Introdução

O esvaziamento de questões públicas no espaço público (BAUMANN, 2008), a ampla disseminação de um modelo educacional neoliberal, a emergência de novas e desafiadoras questões teóricas e práticas, o aumento expressivo de vagas, as mudanças no mundo do trabalho, a nova função reguladora do Estado e a diminuição do suporte financeiro

público são algumas das questões a exigir da universidade um novo olhar sobre si mesma e um convite a construir o futuro, tendo como base o enfrentamento dos desafios do presente. Como acentua Santos (1995, p. 187), “[...] duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares”.

Neste cenário, o professor universitário se torna alvo de diferentes pressões, sendo chamado a dar respostas para as quais lhe falta, não raro, uma visão mais ampla, mais abrangente e, também, mais integrada de sociedade, o que dificulta a problematização de sua atuação e o leva a privilegiar o caráter técnico, instrumental do ensino ou a valer-se de suas experiências prévias como aluno que foi. Cortesão (2002, p. 61) ressalta que “[...] os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo pela sua prática uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objecto”.

Embora com aprofundamento nos estudos de sua área específica e mesmo com anos de atuação profissional, ao professor universitário falta conhecimento científico do processo de ensino-aprendizagem. Ora, se a liberdade acadêmica é um valor, não se pode, entretanto, em seu nome, considerar a docência universitária como um pressuposto da competência científica. Historicamente é o que tem acontecido e, ainda hoje, esta permanece como exigência, sendo descurada a formação didático-pedagógica, tanto para o ingresso (limitado a uma prova didática – uma aula – em que o conteúdo se sobrepõe, acentuadamente, às questões pedagógicas) como para a progressão na carreira. Apesar das evidências que contrariam a afirmativa de que *quem sabe, sabe ensinar*, o professor universitário, segundo Castanho (2007, p. 65), “[...] é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão”.

É neste cenário que se insere a nossa pesquisa. O desejo de voltarmos nosso olhar para uma área que entrou em nossa vida profissional e abriu conosco uma interlocução bastante enriquecedora — a área da saúde —, moveu-nos a buscar o diálogo com centros de pesquisa que tivessem a docência universitária como objeto de suas preocupações. Nesse sentido, buscamos desenvolver uma investigação que nos permitisse a inserção neste campo de atuação, aprofundando estudos

que nos possibilitassem melhor compreensão desse espaço e de suas singularidades.

A escolha dos cursos de Odontologia e de Ciências Farmacêuticas como foco de nosso olhar se deu em virtude da similaridade das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) de ambos e por nossa maior aproximação com eles, por intermédio de participação recente em atividades formativas junto aos professores de ambos. Pretendíamos que a experiência que com eles fôssemos adquirindo iluminasse e ampliasse nossa percepção da área da saúde e contribuísse para as nossas reflexões sobre as especificidades de educar no âmbito universitário.

Interessava-nos refinar nossa sensibilidade para as muitas vozes que se fazem presentes na docência do ensino superior na área da Saúde que, além da relação professor/aluno, estabelece ligação com mais um sujeito: o paciente — e com ele, sua família, sua história, suas dores e sua particular visão de mundo. Entendemos que é nessa confluência de vozes - de alunos, de professores/profissionais da saúde, de pacientes, e suas múltiplas linguagens - que a atividade docente acontece e estabelece suas marcas e sentidos. Conhecer a dinâmica da docência na área da Saúde, seus limites e possibilidades, refletindo sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores, foi o mote de nossa pesquisa.

Importa lembrar que as especificidades de cada campo científico são produtoras de formas próprias de pensar e, portanto, de construir conhecimentos, o que gera necessidades formativas também próprias. Se determinadas formas de conhecer nos induzem a determinadas formas de ser (RUÉ, 2009), ao adentrarmos a área da Saúde, passamos a dialogar com os sujeitos da pesquisa (professores, coordenadores e alunos) sob outra perspectiva. E podemos afirmar que o diálogo saúde-educação foi bastante profícuo na medida em que ampliamos nossa própria visão sobre as relações que se estabelecem na docência em saúde, sobre as suas linguagens e modos próprios de se configurar, enquanto atuamos no sentido de que os professores tomassem consciência do que fazem e do que ainda podem fazer para que a docência seja, de fato, humanizadora.

Formação continuada/desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior

Pensar e viver a Universidade, hoje, exige que, cada vez mais, estejamos abertos a um mundo em transformação. Se, durante muito tempo, a Universidade representou um espaço social marcado pela produção e pelo armazenamento do conhecimento acumulado pela humanidade, na contemporaneidade, as mudanças sócio-econômicas e culturais demandam, desta instituição, novas formas de gerir o conhecimento e as relações que ela estabelece com a realidade social. Segundo Morgado (2009, p. 47), aliadas a essa necessária abertura, ficam patentes inúmeras dificuldades, motivadas por:

[...] um financiamento cada vez mais restritivo [que] se [contrapõe a] uma exigência cada vez maior, fazendo eclodir uma série de problemas de ordem estrutural no seio de uma instituição que, fruto da rigidez organizativa e funcional que a caracterizou durante séculos, se revela claramente impreparada para a mudança.

Em uma sociedade marcada pela provisoriedade do conhecimento e pela constatação de que a verdade assume múltiplas facetas, em direta dependência do grupo social em que está referendada, não há mais espaço para uma instituição hermética, refratária às mudanças. Isso, entretanto, exige novas configurações do espaço-tempo universitário. Cumpre-nos formar profissionais para novas realidades, disponíveis a aprender e a construir conhecimentos que possam, em última instância, tornar-se base para a melhor qualidade de vida das pessoas. Assim, se é preciso adequar-se e consolidar o novo, cabe, também, à Universidade, preservar valores e constituir-se como local de defesa da humanização.

Considerar a Universidade como espaço-tempo de formação implica avançarmos no sentido de ampliar nossa própria concepção de formação universitária, para tantos subsumida no desenvolvimento de habilidades técnicas que, sendo essenciais ao trabalho profissional, não abrangem todo o espectro de capacidades e funções que a obtenção do diploma de graduação implica em termos do compromisso social. Contundente em sua defesa do caráter público da instituição universitária, Dias Sobrinho (2008, p. 196) ressalta que

A formação, em sentido pleno, vai muito além da capacitação profissional. Mas a capacitação profissional é um elemento imprescindível do desenvolvimento da vida social. Não deve se tratar de mera capacitação técnica, de adesão acrítica às urgências do mercado, nem de adesão à economização da sociedade. Deve tratar-se da formação de profissionais competentes do ponto de vista técnico e operacional, porém, com profundo sentido ético, autonomia moral e consciência de que o conhecimento e a técnica são bens públicos. [...] Em outras palavras, não devem ser meros instrumentos do sucesso individual e de qualquer apropriação privada.

Se nos posicionamos a favor do humano, entendemos que educar, na Universidade, é promover a ampliação do capital cultural dos estudantes, desenvolvendo, por intermédio da apropriação de conhecimentos historicamente construídos e pela vivência de experiências enriquecedoras da compreensão da atuação profissional, as capacidades de pensamento, reflexão, análise e síntese. É lidar com a motivação intrínseca pela formação, acrescentando a ela novas experiências, capazes de motivar uma compreensão mais efetiva da profissão e o compromisso social com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. É lidar com os afetos, com os desejos, com a biografia dos estudantes, instrumentalizando-os para o trabalho como realização de objetivos pessoais e sociais.

Trata-se de desenvolver, ao mesmo tempo, o humano e o profissional, o afetivo e o cognitivo, tendo em vista a integralidade e a complexidade da formação. Sob esse ponto de vista, a educação demandada da Universidade hoje coloca, sobre os professores do Ensino Superior, novas responsabilidades. Segundo Rué (2009), seu papel principal é o de transformar grupos de estudantes em comunidades educativas, das quais participem de forma interativa, apoiando-se mutuamente e exercendo a auto-crítica. Barnett (2001), por seu turno, enuncia aquilo que considera experiências fundamentais para a formação no Ensino Superior: a reflexão sistemática sobre as próprias ações; o diálogo ético e aberto; a disposição crítica para analisar os projetos, práticas e a própria aprendizagem com a contínua colaboração dos outros.

Levando em conta a complexidade do trabalho que é demandado do professor do Ensino Superior para que promova um processo ensino-aprendizagem que contemple tais exigências, a formação continuada e o

desenvolvimento profissional docente que dela decorre são condições essenciais.

Situado historicamente, o trabalho docente constrói-se nas relações concretas em que se conjugam a pessoalidade e a profissionalidade (CUNHA, 2005) dos sujeitos nele e com ele envolvidos. Nesse sentido, ser ou tornar-se docente passa pela constituição permanente da identidade do professor. A profissionalidade docente — movimento de constituição dos significados, sentidos, conhecimentos e práticas do ser professor ao longo do percurso profissional — requer, portanto, a formação continuada como requisito para que se efetive em sua função de colaborar para o desenvolvimento humano dos estudantes e do próprio professor.

Importante é compreender essa formação no sentido emancipador, superando práticas de regulação, que buscam padronizar modos de ação docente, constituindo modelos/formas de controle sobre o desempenho e os resultados do trabalho desenvolvido pelos professores (CUNHA, 2005). Assim, cabe perceber que se trata de um processo de reflexão sobre o que se faz e sobre novas possibilidades de fazê-lo, baseado no diálogo intergeracional (ISAIA, 2006), na reflexão coletiva e na luta conjunta pela transformação de condições de trabalho sobre as quais os professores tomam consciência à medida que vai se tornando mais claro o seu papel como protagonistas de uma atividade educativa.

Formação continuada e desenvolvimento profissional docente constituem, pois, interfaces de um mesmo processo, cujo objetivo é contribuir para a tomada de consciência, pelos professores, a respeito das especificidades do trabalho de “ensinagem” (ANASTASIOU, 2003), que implica a sistemática intervenção nos processos de aprendizagem dos estudantes por intermédio da atividade de ensinar e das dinâmicas relacionais que se intertecem na constituição da docência.

Trata-se, pois, de aprender sobre uma atividade de trabalho já exercida, o que demanda, necessariamente, a reflexão rigorosa sobre a prática, pois, como destaca Freire (1999, p. 44) “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”. Refletir sobre o caráter formativo do trabalho do professor é, assim, superar a racionalidade técnica que amesquinha o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: a formação, bem

como uma racionalidade prática que se afasta da teoria, como se dela prescindisse.

Importa destacar o caráter contínuo da formação, distanciando-a de ações esparsas, encontros esporádicos que não impactam o cotidiano das práticas pedagógicas (CARVALHO; SIMÕES, 2002) e em que as pessoas limitam-se a escutar ou, quando muito, a fazer algumas perguntas que, em geral, não tocam nas questões mais substantivas. Imbernón (2010, p. 69) pondera que

A formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento de processos metodológicos e de gestão, a aceitação da indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da auto-estima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas.

Procurando afetar não apenas o professor, mas todos os envolvidos com o trabalho educativo (GARCIA, 1999), o desenvolvimento profissional envolve a manutenção de atitude de pesquisa, de indagação e de busca de soluções, não apenas como responsabilidade individual, mas também institucional (PACHANE, 2006).

Para Oliveira-Formosinho (2009), formação contínua e desenvolvimento profissional têm perspectivas diferentes sobre a educação permanente de professores. Formação contínua refere-se mais a processo de ensino/formação e desenvolvimento profissional ao processo de aprendizagem/crescimento. Para a autora, o desenvolvimento profissional é um processo não apenas individual, sendo mais integrador do que a formação contínua. Trata-se de um processo em contexto “[...] centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Pensar o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior é vê-lo como pessoa, dando sentido à sua carreira, enfocando-a com as características e necessidades da vida adulta, não como um todo homogêneo, mas com as especificidades dos diferentes momentos do percurso profissional. Como pontuam Almeida e Pimenta (2009, p. 24),

[...] uma política de desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os constituídos por professores jovens ou que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores, chefes ou dirigentes etc. Fundamental também é a existência de diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhora da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente está diretamente associado à luta pela instauração de políticas universitárias que valorizem seus profissionais e o trabalho político-formativo pelo qual são responsáveis; que agreguem professores e estudantes na busca de objetivos comuns, no quadro de uma ampla função educativa, contribuindo para uma nova caracterização do trabalho docente.

Os caminhos percorridos e os sentidos construídos na trajetória

Sabemos que a docência é mediada por inúmeras vozes e por condições concretas que contribuem para a construção da identidade profissional/pessoal do professor do Ensino Superior. De forma consciente ou não-consciente, este mobiliza seus conhecimentos, seus valores, suas formas de percepção, suas emoções no processo de apropriação dos saberes alusivos ao trabalho que desenvolve e na forma pela qual esses saberes confluem para a organização de suas práticas. Formamo-nos professores à medida que atuamos na formação de outras pessoas/profissionais. Desse modo, todas as expectativas, conquistas e desafios de nossa profissionalidade constituem elementos mediadores dos significados e sentidos que atribuímos às vivências desse processo. A compreensão de que os indivíduos reagem de forma singular e elaboram visões diferenciadas sobre fatos compartilhados é essencial se queremos contribuir para a formação de uma “comunidade investigativa”, em que cada professor possa tornar-se consciente de seu papel na docência.

Na pesquisa, tivemos, pois, como princípio metodológico, a constituição de relações privilegiadamente dialógicas entre os seus sujeitos, cuja fundamentação está no pressuposto de que o respeito pela pluralidade e pela diversidade traz, de forma subjacente, a possibilidade de análise e reflexão intrapessoal (SÁ-CHAVES, 2000). Buscamos superar, assim, práticas embasadas nos princípios de homogeneização e de impessoalidade dos processos formativos tradicionais, na direção de relações que pudessem “recapturar” as experiências do agir e do pensar individual para, numa atitude de reflexão coletiva, desenvolver novas formas de compreensão sobre o objeto da formação/pesquisa: a docência.

Tendo em vista que pesquisar a prática docente não significa olhar para seres passivos, mas para sujeitos históricos, situados em um mundo de relações sociais, marcadas pela expropriação, pelos embates, pela progressiva construção de saberes sobre o trabalho de formação profissional e sobre a própria profissionalidade docente, tornou-se essencial conhecer os problemas da pesquisa a partir da perspectiva desses sujeitos, buscando compreender os significados produzidos e partilhados por eles no desenvolvimento de seu trabalho.

Desse modo e partindo desse ponto de vista, nossa investigação buscou referência nos pressupostos da pesquisa-ação, entendendo-a, como aponta Thiollent (2004, p. 14) que

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Mais especificamente, fundamentamos nosso olhar sobre nosso objeto de investigação na perspectiva crítico-colaborativa que, de acordo com Pimenta (2006), possibilita, no processo da pesquisa, a autoformação e a práxis docente. Nessa perspectiva, assumimos o posicionamento que confere ao pesquisador a tarefa de *pensar e agir com*, de reconhecer a importância essencial dos múltiplos sujeitos como co-construtores de saberes e de ciência, a partir da reflexão da, na e sobre a prática. Vemos os professores, sujeitos desta pesquisa, como pessoas que manifestam,

em seu discurso e em suas ações, sua visão de mundo, de conhecimento, de educação e de seu próprio papel docente.

Imbuídas dos pressupostos da pesquisa-ação crítico-colaborativa, nossa investigação levou-nos também a uma aproximação com a perspectiva hermenêutico-dialética. Em nosso trabalho, buscamos, de acordo com as considerações de Minayo (2008) sobre esta abordagem, tomar a prática social e as ações dos professores da Faculdade de Ciências Farmacêuticas e da Faculdade de Odontologia como “[...] resultados de condições anteriores, exteriores, interiores e também como práxis. Isto é, [consideramos que] o ato humano que atravessa o meio social conserva as determinações, mas se realiza no[s] sujeito[s] que vive[m], pensa[m], sente[m] e reflete[m] o mundo” (MINAYO, 2008, p. 354).

Assim, embora, a princípio, visualizássemos como foco específico de nossa atuação a formação docente, o contato com a realidade dos cursos de Odontologia e de Ciências Farmacêuticas e a ausculta atenta às necessidades do grupo, indicaram-nos uma nova direção: a problemática dominante era a reformulação curricular, no esforço maior de atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da Saúde. Inicialmente, sentimo-nos impactadas pela proposta. À medida, porém, que participávamos, no cotidiano, das preocupações, dúvidas e anseios manifestados pelo grupo, fomos percebendo que as expectativas de mudança, o olhar crítico sobre o trabalho ali desenvolvido, encaminhavam naturalmente para a discussão do currículo e para a conseqüente necessidade de modificá-lo. Como apontado por Candau (1999), é ilusório pensar que estabelecendo mudanças no currículo, a realidade será automaticamente modificada. O processo é inverso: novas práticas vão sendo incorporadas no dia a dia, exigindo que o currículo se transforme. Com clareza fomos, pois, percebendo, que não estávamos nos distanciando de nossos objetivos iniciais; ao contrário, eles se alargavam, tomavam novos contornos e se enriqueciam com a dinâmica que o momento nos apresentava. Afinal, como argumentam Lima, Komatsu e Padilha (2003, p. 177),

[...] a chave principal do processo de mudança é entender o currículo como uma construção social que representa a totalidade das intenções e das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas por docentes e estudantes na prática educativa. O desenvolvimento permanente do currículo significa iniciar e nunca findar, num processo

contínuo de planejamento/avaliação e de reflexão sobre a coerência ou ausência de coerência entre as intenções e as ações.

O processo de investigação buscou, em última instância, partir de uma visão sincrética da realidade vivenciada com e pelos sujeitos no movimento de reconstituição e ressignificação do currículo e da formação dos profissionais farmacêuticos e odontólogos, em direção da construção de sínteses que pudessem nos conduzir da abstração à concreticidade (KOSIK, 2002). Fiéis aos pressupostos de produção conjunta de saberes, dialogicidade e desenvolvimento cooperativo de práticas mais refletidas, que nos permitissem a apreensão do real, adotamos os seguintes procedimentos:

1. *Pesquisa documental*: tivemos como fonte o Projeto Pedagógico dos cursos de Ciências Farmacêuticas e Odontologia, em elaboração. Analisamos, ainda, aspectos da legislação, programas e documentos normativos, advindos de diferentes instâncias de decisão, como o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, sobre a docência no Ensino Superior na área da Saúde, entendidos como elementos fundamentais para o ajuizamento sobre as exigências macro-estruturais que intervêm na concretização do trabalho docente.
2. *Acompanhamento/apoio pedagógico*: estivemos presentes durante todo o decorrer do processo de reformulação do currículo dos cursos de graduação em Ciências Farmacêuticas e Odontologia, prestando apoio às discussões estabelecidas pelos professores, no sentido de esclarecer conceitos e de colaborar na elaboração e análise de instrumentos de coleta de dados (questionários) e na organização de reuniões docentes e de atividades de discussão sobre o currículo com os estudantes.
3. *Questionários*: foram aplicados a professores e alunos, contendo questões fechadas e abertas, com o objetivo de avaliar a organização curricular dos cursos, o desenvolvimento da prática docente e os procedimentos de avaliação. Os questionários foram propostos pela Equipe Gestoraⁱ/Núcleo Docente Estruturante (NDE)ⁱⁱ como subsídio para os debates sobre a reformulação curricular. A tabulação e análise dos resultados

foram mediadas por nós e tornaram-se objeto de análise durante as reuniões pedagógicas periódicas.

4. *Reuniões Pedagógicas*: envolveram professores e coordenadores dos cursos de Ciências Farmacêuticas e Odontologia, nas quais foram discutidos e avaliados os Projetos Pedagógicos dos cursos e as perspectivas de reformulação curricular, enfocando a importância da transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas na formação dos futuros profissionais. Nossa colaboração deu-se no sentido de auxiliar a organização de atividades para participação coletiva no processo de reformulação e de mediar debates. As discussões pautaram-se, inicialmente, nos resultados dos questionários aplicados a professores e alunos. No decorrer do ano em que a investigação se desenvolveu – 2010 –, estas reuniões voltaram-se para a discussão dos objetivos dos cursos, das possibilidades de reordenamento de disciplinas e agrupamento por áreas com o intuito de construir um currículo numa perspectiva de maior integração das disciplinas, capaz de contribuir para a formação demandada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área da Saúde.
5. *Observação Participante*: estivemos presentes em reuniões de planejamento e nas ações de reformulação curricular com a Equipe Gestora/NDE e com os demais professores e alunos-representantes dos cursos pesquisados e, como participantes, nos propusemos a documentar as discussões como subsídio para as nossas análises do processo vivenciado e para a reorientação das atividades desenvolvidas neste processo.
6. *Entrevistas individuais*: foram realizadas com seis professores, sendo dois do curso de Odontologia e quatro do curso de Ciências Farmacêuticas, bem como com a Pró-Reitora de Ensino de Graduação. A escolha dos sujeitos foi aleatória, de acordo com a disponibilidade para participar. As entrevistas versaram sobre a visão dos docentes sobre o processo de reformulação curricular vivenciado e sobre suas perspectivas quanto aos desafios e possibilidades de implementação do novo currículo. Buscamos, com este procedimento, triangular os dados obtidos nos questionários e nas observações com o posicionamento individual frente às mudanças demandadas pela nova organização do curso.

7. *Entrevistas coletivas*: foram realizadas em duas sessões: a primeira, com a Direção e com as Coordenadoras Acadêmica e de Curso nas duas faculdades pesquisadas, visando a identificar a percepção das líderes do processo sobre a experiência de reformulação e perscrutar sua avaliação quanto à continuidade do trabalho no momento de implementação do novo currículo; a segunda, com estudantes do Centro Acadêmico, com o objetivo de perceber seu posicionamento quanto ao processo de reformulação e suas expectativas quanto à nova organização curricular.
8. *Devolução/checagem dos dados*: como finalização da investigação, participamos de uma reunião na qual apresentamos nossas considerações e percepções sobre o processo vivenciado com os sujeitos no decorrer da pesquisa. Esta iniciativa representou não apenas um diálogo crítico sobre o trabalho realizado, mas também uma oportunidade de checar, junto aos sujeitos, a ressonância da leitura que fizemos daquela realidade. No curso de Odontologia, com o intuito de dar voz a um maior número de sujeitos/professores, tendo em vista que serão eles os principais protagonistas da implementação do novo currículo – que representou uma grande mudança –, deles solicitamos, por escrito, respostas a três questões versando sobre o processo vivido, a percepção sobre a proposta elaborada e as perspectivas quanto à implantação do novo currículo. Colhemos o depoimento de vinte e um professores.

Além da perspectiva hermenêutico-dialética já mencionada, baseamos-nos no Método de Interpretação de Sentidos (GOMES, 2007, p. 100). Foram caminhos para a interpretação, não excludentes e nem seqüenciais: *leitura compreensiva do material selecionado; exploração do material e elaboração de síntese interpretativa*.

A trajetória anteriormente enunciada foi marcada pela ampliação de sentidos da atividade docente nos cursos e, acima de tudo, pela consciência do inacabamento do processo de constituição do ser professor. Pensar sobre e construir/reconstruir o currículo permitiu, aos sujeitos, a percepção de que este não se reduz à organização da matriz curricular, embora em alguns momentos, contraditoriamente, as

discussões se voltassem sobretudo para questões como carga horária e conteúdos, reforçando o que as pesquisas têm demonstrado (CUNHA, 2005; ISAIA, 2006): a dissociação entre seleção de conteúdos e questões pedagógicas. Apesar disso, pudemos notar, entre os professores, a consciência de que o processo vivido não finaliza com a escrita de um novo projeto político-pedagógico, mas aí se inicia, demandando investimentos pessoais, coletivos e institucionais na formação continuada/desenvolvimento profissional.

Entretanto, se a necessidade de tal investimento é fato, percebemos que a instituição não possui uma política de formação continuada/desenvolvimento profissional docente, para além do apoio à pós-graduação *stricto sensu* dos professores. Foram mencionadas intenções nessa direção, mas sua concretização ainda demanda discussões e iniciativas que incluam os professores como principais interessados e protagonistas de sua formação.

O diálogo com os estudantes foi por nós percebido como um aspecto relevante do processo. Pudemos presenciar a construção da idéia de que o currículo se materializa na confluência de interesses e saberes entre os diferentes sujeitos dos cursos.

O reconhecimento, pelos professores de ambos os cursos, da complexidade do processo de avaliação, sobretudo numa perspectiva mais articulada, e iniciativas esboçadas no sentido de discuti-la e aperfeiçoá-la podem constituir um catalisador de esforços conjuntos que permitam dar centralidade à docência e à busca da qualidade almejada para a formação dos profissionais em questão.

Além disso, as experiências vividas nos cursos de Odontologia e de Ciências Farmacêuticas apontam para o desafio de uma maior articulação entre os diferentes cursos da área da Saúde na perspectiva necessária e urgente da interprofissionalidade que, segundo D'Amour (2005), implica a prática colaborativa entre profissionais de diferentes campos com o objetivo de promover uma resposta integrada em atendimento às necessidades do paciente/família/população.

Considerações Finais

Ao optarmos pelo desenvolvimento de uma pesquisa na vertente qualitativa, buscando o diálogo aberto e a valorização do outro como sujeito, assumimos uma postura político-filosófica que tem desdobramentos tanto no processo quanto nos resultados. A dialogicidade requer uma disponibilidade de abertura aos tempos, ritmos, necessidades e motivações do outro, que são, não raro, distintas das nossas. A despeito de trabalharmos a partir de objetivos, nos defrontamos com o imprevisível, que se apresentou como desafio permanente à construção de novos caminhos, ainda que a flexibilidade que nos foi requerida não nos afastasse de nossas metas e princípios.

A interlocução com a área da Saúde nos levou a experimentar novos enfoques sobre os mesmos objetos, enriquecendo nosso modo de perceber a dinâmica da vida universitária e as especificidades da docência que nela encontra espaço. Diferentes epistemologias produzem e demandam distintas pedagogias, dadas as formas bastante específicas de os sujeitos se relacionarem com o mundo, com o trabalho, com as pessoas, em cada área. A presença do terceiro sujeito — o paciente — na relação pedagógica na área da Saúde atribui novos sentidos à formação, que necessariamente se obriga a fazerem dialogar teorias e práticas.

A dimensão educativa das práticas em saúde gera, nos seus profissionais, uma abertura ao pedagógico, ao humano em suas múltiplas manifestações. A afirmação da vida requer resistência à sujeição, à dependência e criação de cenários e tecnologias produtores de saúde, o que implica educar e educar-se, sensibilizar e sensibilizar-se, transformar e transformar-se. Talvez essa disponibilidade para a valorização do humano seja a maior mobilizadora da consciência do inacabamento da formação e da constante busca pelo aprimoramento profissional, percebidas em nosso campo de pesquisa.

Olhar para a Universidade sob a perspectiva da pesquisa nos fez perceber a pluralidade e a complexidade que caracterizam este espaço multifacetado. Ampliamos nossos saberes sobre uma outra área e, simultaneamente, passamos a ver-nos de forma diferenciada. Problematizando nosso cotidiano, nos comprometemos com a produção de novos cenários para a formação e para a auto-formação que cabe à Universidade estimular.

A oportunidade de focalizar o movimento de reformulação curricular em dois cursos na área da Saúde ampliou nosso campo de visão e permitiu a vivência de processos que, se tinham pontos de

convergência, também se diferenciavam, a exigir de nós uma disposição para perceber a diferença como um valor e não como entrave às nossas ações.

Percebemos que os saberes profissionais e os saberes pedagógicos articulam-se, no dia a dia, por intermédio da mediação do professor. É na organização das atividades de ensino e de aprendizagem que acontece a relação teoria-prática, fundamental à apropriação dos conhecimentos técnicos e da função político-social da atividade profissional a ser desempenhada. Importa a consciência do professor sobre sua responsabilidade neste processo, permitindo que o estudante se aproxime da realidade concreta e que teorize sobre ela, atuando no cotidiano da saúde. E, para tal, o direito à formação continuada e ao desenvolvimento profissional precisa ser garantido ao professor em suas relações de trabalho.

Nos cursos investigados, tal formação também é requerida como um componente fundamental para a construção permanente de um currículo que, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área da saúde, leve à formação de um profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo. Alunos e professores de ambos os cursos revelaram, ao longo das investigações, a necessidade de uma contínua reflexão sobre a prática educativa, para transformar e para transformar-se, concretizando seu compromisso com a formação de profissionais que atendam às demandas da sociedade.

O desafio de pensar a inserção da Pedagogia Universitária em diferentes espaços institucionais nos traz a consciência de que este é um processo que não se esgota com a finalização deste trabalho, mas que abre perspectivas para novas perguntas e, assim, novas teorizações e práticas. Por ora, uma alternativa de trabalho que nos mobiliza é a inclusão de um novo sujeito na dinâmica da constituição da docência no Ensino Superior: o assessor pedagógico universitário. Este, de acordo com Lucarelli (2002; 2008), assume o papel de orientação às práticas cotidianas dos professores, sem que seu trabalho se confunda com o de controle/fiscalização das ações docentes.

Diferente da prática levada a efeito na Argentina, pensamos o assessor pedagógico não como um pedagogo cujo trabalho abarcará, indistintamente, todas as diferentes áreas de conhecimento presentes na Universidade. Pelo contrário, em nossa perspectiva, a ele será reclamada uma profunda imersão na área de conhecimento na qual seu trabalho será desenvolvido, que possibilite o diálogo entre

conhecimentos específicos e pedagógicos, orientando os docentes nos processos de formação mútua e de auto-formação que lhes cabe protagonizar.

Finalizar um processo investigativo nos remete a pensar sobre o que, em nós, modificou-se neste percurso. O tempo de dedicação à pesquisa e o afastamento das atividades do cotidiano da Universidade que ele requer são oportunidades ricas de desenvolvimento profissional no mais profundo sentido. Permite que a opacidade do dia a dia se dissolva frente aos nossos olhos, nos possibilitando olhar para o nosso próprio trabalho por meio de novas lentes, refinando nossa percepção sobre a atividade docente. Principalmente quando se trata de uma pesquisa que enfoca a docência no Ensino Superior, nosso lugar, a atividade que nos constitui como profissionais e como seres humanos.

Aprendemos, nesse processo, a partilhar visões, impressões, sentimentos, incertezas, desejos e conquistas. Participar de uma pesquisa que, de fato, possibilitou conhecer mais amplamente duas realidades foi muito importante para o nosso aprimoramento como investigadoras da área de Educação. Fez-nos perceber o longo caminho a ser trilhado para a consolidação da Pedagogia Universitária e o quanto a formação de pedagogos pode e deve ser aprimorada. O quanto temos a aprender sobre os processos que desenvolvemos na formação profissional dos estudantes.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: _____ (Orgs.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-37.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2003.

BARNETT, R. *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.

BAUMANN, Z. *A sociedade individualizada: histórias contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. CNE. CES. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Farmácia e Odontologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 dez. 2001.

CANDAUI, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: ____ (Org.). *Magistério: construção coletiva*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-50.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual. In: ANDRÉ, M. E. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 171-184.

CASTANHO, M. E. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, M. I. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007. p. 63-73.

CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em risco de extinção*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: _____. (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91.

D'AMOUR, D.; OANDASAN, I. Interprofessionalism as the Field of interprofessional practice and interprofessional education: an emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*. London, v. 19, n. s1, p. 8-20, may 2005. Disponível em: <http://ipls.dk/pdf-filer/Interprofessionalismasthefieldofinterprofessionalpracticeandinterprofessionaleducation.pdf>. Acesso em 15 ago. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

IMBERNÓN, F. Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo. In: _____. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 77-84.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília: INEP, 2006. p. 63-84.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIMA, V. V.; KOMATSU, R. S.; PADILHA, R. Q. Desafios ao desenvolvimento de um currículo inovador: a experiência da Faculdade de Medicina de Marília. *Interface*, v. 07, n. 12, p. 175-84. fev. 2003.

LUCARELLI, E. O assessor pedagógico na universidade: novas propostas para uma didática universitária. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papyrus, 2002. p. 123-148.

LUCARELLI, E. Algunas reflexiones acerca de la producción colectiva de conocimientos en el campo de la Pedagogía Universitaria. In: BROILO, C. L.; CUNHA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia Universitária e Produção de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 51-57.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-283.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. *Docência na educação superior*. Brasília: INEP, 2006. p. 97-145.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-64.

RUÉ, J. *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea, 2009.

SÁ-CHAVES, I. *Portfolios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade, 2000.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa ação*. São Paulo: Cortez, 2004.

Notas

ⁱ Denominamos Equipe Gestora ao grupo formado pela Diretora, pela Coordenadora Acadêmica e pela Coordenadora de curso da Faculdade de Ciências Farmacêuticas.

ⁱⁱ Na Faculdade de Odontologia, o Núcleo Docente estruturante é constituído por professores do quadro efetivo da Unidade, por um membro do Ciclo Básico e por uma professora vinculada à Faculdade de Educação.