



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EVÓDIO MAURÍCIO OLIVEIRA RAMOS

PROFESSORES BACHARÉIS DA SAÚDE: TRAJETÓRIAS DE
PROFISSIONALIDADES DOCENTES

FORTALEZA - CEARÁ

2018

EVÓDIO MAURÍCIO OLIVEIRA RAMOS

PROFESSORES BACHARÉIS DA SAÚDE: TRAJETÓRIAS DE
PROFISSIONALIDADES DOCENTES

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dr^a. Isabel Maria Sabino de Farias

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Ramos, Evódio Mauricio Oliveira.

Professores bacharéis da saúde: trajetórias de
profissionalidades docentes [recurso eletrônico] /
Evódio Mauricio Oliveira Ramos. - 2018.

1 CD-ROM: 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 204 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do
Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Doutorado em Educação.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Isabel Maria Sabino de
Farias.

1. Docência Universitária. 2. Profissionalidade.
3. Habitus. 4. Professor Bacharel. I. Título.

EVÓDIO MAURÍCIO OLIVEIRA RAMOS

PROFESSORES BACHARÉIS DA SAÚDE: TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADES
DOCENTES

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 7 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA




Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Prof. Dr. Geovani Jacó de Freitas
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Marinalva Lopes Ribeiro
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS



Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Rosemary de Oliveira Almeida
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho aos meus queridos filhos Pétala Hara e Kaleb Elion, e a minha neta, Maria Flôr, inspiração e motivo para busca de novas telhas de vidro, outras claridades, renovadas cores.

AGRADECIMENTOS

Da chegada à fazenda até a colocação da telha de vidro, por certo, foi uma longa e árdua caminhada. Fico imaginando os desafios da moça ao chegar a um lugar novo e diferente, uma camarinha escura, como retratado no poema “Telha de vidro”, da cearense Rachel de Queiroz. Encontro-me com a moça nessa aventura de descoberta e de necessidade de espaço, claridade, brilho de estrelas e luas... Por vezes, nossa alcova parece ser tão escura, cheia de tristura! As idas e vindas, a solidão da noite, a chuva na estrada, o frio, o desconforto, as ausências, as pontes aéreas Salvador-Fortaleza, o cansaço... Era preciso, no entanto, deixar minha camarinha iluminada! E, de repente, o quarto era o mais alegre da fazenda, com o sol se refletindo nos ladrilhos... lembro-me bem desses dias!... Diálogos, aprendizados, comunhão, encontros, afetos, partilhas!

Lembro-me de que em tudo sempre senti a presença de Deus, Seu olhar permanece fito em mim, indicando caminhos, rotas, trajetórias! Seria impossível seguir a estrada sem Esse amor, Essa paz, Essa simplicidade, Essa poesia...!

Meus amigos e parceiros de caminhada, doutorandos da turma de 2015! Como vocês foram generosos, amorosos e clarearam minha vida! Obrigado por tudo, meus queridos! Sem vocês a passagem pela fazenda ficaria mais difícil, triste, sem cor...

Em minhas memórias, trago a alegria dos domingos, o azul do mar, o sol banhando a areia, os sorrisos das chegadas... Tanto amor, acolhimento, “por que não experimenta?”... Como não experimentar e degustar a companhia da Isabel... com tanto afeto, compromisso, humanidade, sabedoria e competência?! Caminhou comigo até a cidade, escolhemos a telha de vidro, colocamos juntos e agora estamos aqui a desfrutar o “clarão dessa telha milagrosa”. Obrigado, minha linda orientadora!!!

A colocação da telha, porém não foi tão simples assim! A posição, o *design*, o formato, a incidência da luz, as cores que projetaria, as frestas... Então, apareceram os mestres dessa construção! Educadores de ofício que cuidadosamente contribuíram no colocar da telha... Ana, Meiricele, Silvina, Germano, João, Therrien, Rejane, Heraldo, Osterne - vocês trouxeram muita luz nessa minha camarinha escura. Muito obrigado!

Outros se juntaram a esses ajustes da telha e trouxeram energia, vida, reflexão, desconstrução, afeto e, literalmente, colocaram a camarinha de cabeça para baixo! Rosemary, Marinalva, Geovani Jacó e Marina: sem a ajuda amorosa e provocativa de vocês não teria percebido a policromia insidiosa pela telha de vidro, aprendizados transpostos ao profissional e acadêmico.

Sou grato eternamente pelas contribuições e pela revolução que vocês causaram dentro de mim!

Aos que acompanharam esse movimento de construção, de formação e de transformação...Minha família querida, pelo aporte, pelo suporte e colo, em especial, meus irmãos Cica e Vivi, pessoas especiais que guardam dentro de si várias telhas de vidro e que as compartilham de maneira abundante e generosa para verem iluminadas outras camarinhas. Muito obrigado! Àqueles que compreenderam à luta e estenderam braços, ombros e colos - Betânia, Geninho, Fran, Beto, Val, Lucas Sponchiado...sem vocês, com certeza, as coisas seriam bem mais difíceis e desorganizadas (risos)!

Meus filhos, Pétala e Kaleb que, ao respirarem dão fôlego de vida para o continuar da caminhada, da colocação das telhas, do sentido do viver...gratíssimo por serem tão cúmplices, tão intensos, tão parceiros nesses processos e percursos.

Aos companheiros de alcova que estão em busca de suas telhas de vidro e que sonharam conosco, meu muito obrigado! Valdriano, Bergson, Mikaela, Naíses, Luciana, Alex...companheiros e amigos de andanças...Grupo EDUCAS e a Universidade Estadual do Ceará, fazenda grande que me acolheu e possibilitou todo esse movimento de desenvolvimento profissional, acadêmico e humano! Gratidão a todos os servidores e técnicos do PPGE/ UECE, especialmente a Jonelma e a Rosângela, sempre disponíveis, gentis e ágeis em nos ajudar...

À Universidade Estadual de Feira de Santana, instituição na qual exerço minha docência e que sempre disponibilizou recursos, apoio e incentivo para essa experiência de qualificação, um espaço iluminado para onde agora retorno a fim de compartilhar saberes, conhecimentos, sentimentos e valores! "...Renda de arabesco de sol nos ladrilhos... que alguma estrela audaciosa careteia no espelho onde a moça se penteia"...

Aos colegas professores do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – Departamento Saúde – UEFS, minha eterna gratidão pelo acolhimento e por me permitirem conhecer suas histórias de docência, suas experiências de vida e seus movimentos dentro desse percurso profissional. Grande abraço!

Fortaleza, minha querida Fortaleza! Apesar de uma realidade contraditória, sofrida... exposta entre arranha-céus e palafitas, praias deslumbrantes e favelas, carros importados e ônibus lotados, gente engravatada e pedintes nas ruas, aprendi a contemplar essa cidade e amar seu cotidiano multicolor. O vaivem das pessoas, as crianças em seu patins no Aterro de Iracema, os casais enamorados no cais do Porto, a poesia do pôr do sol na Ponte dos Ingleses, os monumentos, ruas, avenidas e terminais com nomes esquisitos (Aguanambi, Papicu,

Parangaba, Caça e Pesca...), o sotaque engraçado, a gastronomia maravilhosa...baião de dois, camarão ao alho e óleo (humm)! Valor de verdade, entretanto, tem essa gente fortalecida, corajosa, guerreira, amorosa, sorridente, carinhosa, chamada cearense! Vocês são a própria telha de vidro! Um abraço saudoso da Bahia e desse baianinho que ama vocês!

“Ao final de nossas longas andanças, chegamos finalmente ao lugar. E o vemos então pela primeira vez. Para isso caminhamos a vida inteira: para chegar ao lugar de onde partimos. E, quando chegamos, é surpresa. É como se nunca o tivéssemos visto. Agora, ao final de nossas andanças, nossos olhos são outros, olhos de velhice, de saudade”.

(Rubem Alves).

RESUMO

A crescente inserção de profissionais da saúde na área de ensino e as novas demandas de qualificação profissional requerem análises acerca da formação docente no campo pedagógico. Por meio deste estudo, buscou-se analisar a trajetória de profissões de bacharéis da saúde que exercem a docência em um Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva de uma universidade baiana, mediante a incorporação de um *habitus* docente. Valendo-se da metodologia qualitativa de caráter descritivo, procedeu-se à pesquisa narrativa com a realização de entrevistas semiestruturadas ancoradas em casos de ensino. O grupo pesquisado é composto por professores bacharéis da saúde, contando mais de cinco anos de experiência com a docência no referido Programa, os quais mantêm vínculos de permanência. O exame dos dados produziu-se na *Análise Textual Discursiva* (MORAES e GALIAZZI, 2016). O aporte teórico baseia-se nas formulações de Pierre Bourdieu (1989), que estabelece uma teoria explicativa sobre a incorporação e reprodução das relações sociais e de produção cultural nas atividades humanas, influenciando seu modo de pensar, agir e sentir, mediante o conceito de *Habitus* e *Campo Social*. Delineamos, também, as concepções de Contreras (2011), Larrosa (2002) e de Thompson (1992) sobre a experiência vivida como produção preche de significado e de sentidos que constituem a prática humana e profissional. Esse par dialético, *Habitus* e Experiência, produz importantes elementos constituintes da prática professoral manifestados na formulação dos saberes e práticas da docência como práxis pedagógica. Destacamos as contribuições de Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003), Soares (2009), Pimenta (2012), entre outros, buscando compreender como os professores constituem sua profissão e estabelecem suas trajetórias na docência. Os resultados revelaram que os professores desenvolvem, em geral, boas práticas e recorrem a metodologias ativas que incentivem o protagonismo dos estudantes e a aprendizagem significativa, contextualizada e partilhada em situação de trabalho colaborativo. Demonstrem afetividade e paixão pelo ato de ensinar e preocupação com a atual realidade do Ensino Superior, o qual vive sob a égide da produtividade, da competição, de individualidades e pressões por melhoria de resultados. A efetivação da prática docente é permeada pela corporificação dos pressupostos teóricos vividos na experiência, no acúmulo de variados capitais (cultural, científico e profissional) e nas manifestações de valores e apreensões incorporadas no decurso da carreira profissional, pessoal e acadêmica. O *habitus* profissional está relacionado às experiências vivenciadas no ensino de graduação e pós-graduação, como monitorias, estágios, residências médicas, referência de “bons” professores, reuniões, iniciação científica, trabalhos humanitários, cursos

e eventos científicos, que constituíram o espaço e o desenvolvimento de um capital necessário ao exercício docente. Conclui-se que oportunidades de formação desses formadores e possíveis intervenções pedagógicas precisam considerar a incorporação do *habitus*, valorizando a experiência e os espaços onde se engendram as práticas, oferecendo possibilidades de partilha, encontros de colaboração, socialização das vivências de sala de aula, acompanhamento e assessoria com profissionais especializados, programas de investimentos e de valorização das práticas de ensino.

Palavras-chave: Docência Universitária. Profissionalidade. *Habitus*. Professor Bacharel

ABSTRACT

The increasing insertion of health reflexives in the area of education and the new demands for professional qualification has required analyzes about teacher training in the pedagogical field. The purpose of this study was to analyze the professional career path of health bachelors who teach in a Postgraduate Program in Public Health of a Bahian university through the incorporation of a teaching habitus. Using a descriptive qualitative methodology, the narrative research was carried out with semi-structured interviews anchored in teaching cases. The research group is composed of bacháreis health professors, with more than five years of teaching experience in the said Program, which maintain permanent links. The analysis of the data produced was based on Discursive Textual Analysis (MORAES and GALIAZZI, 2016). The theoretical contribution is based on the formulations of Pierre Bourdieu (1989) that establishes an explanatory theory on the incorporation and reproduction of social relations and cultural production in human activities, influencing their way of thinking, acting and feeling, through the concept of Habitus and Social Field. We also present the conceptions of Contreras (2011), Larrosa (2002) and Thompson (1992) on the experience lived as a pregnant production of meaning and meanings that constitute human and professional practice. This dialectical pair, Habitus and Experience, produces important constituent elements of the professorial practice manifested in the construction of the knowledge and practices of teaching as pedagogical praxis. We highlight the contributions of Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003), Soares (2009), Pimenta (2012) among others, seeking to understand how teachers constitute their professionalism and build their trajectories in teaching. The results showed that teachers generally develop good practices and resort to active methodologies that encourage students' protagonism and meaningful, contextualized and shared learning in a collaborative work situation. They show affection and passion for the act of teaching and concern with the current scenario of higher education, which lives under the aegis of productivity, competition, individualities and pressures for improved results. The effectiveness of teaching practice is permeated by the incorporation of the theoretical presuppositions experienced in the experience, the accumulation of different capitals (cultural, scientific and professional) and in the manifestations of values and apprehensions incorporated throughout the professional, personal and academic career. The professional habitus is related to the experiences undergone in undergraduate and postgraduate teaching as monitoring, internships, medical residences, reference of "good" teachers, meetings, scientific initiation, humanitarian work, courses and scientific events that constituted space and

development of capital necessary for the teaching exercise. It is concluded that training opportunities for these trainers and possible pedagogical interventions need to consider the incorporation of habitus, valuing the experience and spaces in which the practices are generated, offering possibilities of sharing, collaboration meetings, socialization of classroom experiences, accompaniment and accessory with specialized professionals, investment programs and valuation of teaching practices.

Keywords: University Teaching. Professionalism. *Habitus*. Professor Bachelor.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEDU	Departamento de Educação
ED	Estágio de Docência
EDUCAS	Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EQ	Estado da Questão
GT	Grupo de Trabalho
GTT's	Grupos de Trabalhos Temáticos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQCD	Índice de Qualificação do Corpo Docente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária
PACDT	Programa de Ajuda de Custo para Servidores Docentes e Técnicos
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PET	Programa de Educação Tutorial
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PPGSC	Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva
ProFACE	Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educativas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação

SciELO	Scientific Electronic <i>Library</i> Online
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCDO	Termo de Cessão de Depoimento Oral
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PEQUENA FRESTA DE LUZ E DE CORES.....	23
2.1	A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: TELHADO ESCURO?	23
2.2	O INVENTÁRIO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA: DESTELHANDO A CAMARINHA.....	36
2.3	A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA E O PROGRAMA EM SAÚDE COLETIVA: NOSSA ALCOVA.....	49
3	TELHAS DE VIDROS, CLARÕES E CORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	62
3.1	<i>CAMPO, HABITUS</i> E EXPERIÊNCIA: ENTENDIMENTO TEÓRICO NECESSÁRIO	63
3.2	EXPERIÊNCIA, <i>HABITUS</i> E PRÁTICA DOCENTE: CONEXÕES PARA O DESVELAR DAS TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES BACHARÉIS	75
3.3	PROFISSIONALIDADE DOCENTE E O <i>CAMPO</i> PROFISSIONAL: CAMINHO MULTICOR	82
4	FEIXES DE LUZ: TRILHAS METODOLÓGICAS.....	93
4.1	O MODO DE COMPREENDER O MUNDO: ORIENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	93
4.2	<i>HABITUS</i> ENTRE BACHARÉIS: PESQUISA COM OBJETO COMPLEXO	99
5	ALCOVA ILUMINADA E COLORIDA: AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES.....	111
5.1	<i>CAMPO SOCIAL</i> E A DOCÊNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA	112
5.1.1	Contextos das práticas docentes.....	113
5.1.2	Condições de trabalho e dilemas da carreira universitária	120
5.2	TRAJETÓRIA DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	129
5.2.1	Profissionalidade perpassada pelos desafios da carreira docente na Universidade.....	137
5.2.2	Profissionalidade construída em múltiplos espaços de formação	144
5.2.3	Profissionalidade tecida no exercício da docência	159

5.3	PRÁTICA DOCENTE E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	169
6	CONCLUSÕES: A CONTEMPLAÇÃO DO CÉU E DAS ESTRELAS.....	181
	REFERÊNCIAS.....	188
	APÊNDICES	199
	APENDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	200
	APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...	203

1 INTRODUÇÃO

“Quando a moça da cidade chegou veio morar na fazenda, na casa velha... Tão velha! Quem fez aquela casa foi o bisavô... Deram-lhe para dormir a camarinha, uma alcova sem luzes, tão escura! Mergulhada na tristura de sua treva e de sua única portinha [...]”

(Poema *Telha de Vidro*, Rachel de Queiroz).

Confesso¹ que a cena poética, assim como todo o poema *Telha de Vidro*, descrita pela cearense Rachel de Queiroz, me apaixonou. Por várias vezes, no percurso de formação, encontrei-me em quartos escuros, muitas vezes com apenas uma portinha. Na caminhada de ser professor, convive-se inevitavelmente com essa “tristura” da escuridão e da solidão que esse ofício, em sua rotina de descobertas e de construções de saberes² e práticas, nos impõe. Cá estou nessa alcova³, camarinha⁴ de formação, alicerçada pela tradição daqueles que me antecederam com seus caminhos singulares. Assim como na visão da poetisa quixadaense, não seria nossa camarinha também a percepção dos novos espaços, dos novos mundos e das novas “casas velhas” em que venho transitando nessa caminhada de formação profissional?

Assim como a moça da cidade chegando à fazenda, estaria eu, assim como muitos outros professores, a habitar o **campo do ensino universitário** como uma alcova escura? Uma alcova que precisa de frestas, fendas e brechas que me permitam ver as novas cores, os novos raios de sol? Essas questões, e muitas outras, me acompanham e sobre elas tenho me debruçado há alguns anos na esperança de luzes e cores que adentrem o quarto, iluminando todo seu interior. Essa escuridão, tomada aqui como metáfora, representa as angústias e as agruras dessa docência, cuja perspectiva de luz e cores elaboro neste escrito como possibilidade de clareza e alegria a esse exercício complexo, contraditório, conflituoso, mas também cheio de graça, afeto e paixão, que se expressa em minha trajetória docente.

Minha inserção na docência universitária⁵ foi demarcada por uma trajetória de incessante busca de sentidos e significados, ante a prática de escuridão da “casa velha” e das frestas que abrissem minha visão; um difícil exercício de compreender a docência em um

¹ A primeira parte do texto é escrita na primeira pessoa do singular pelo fato de recorrer a relatos pessoais.

² Utilizaremos este termo para abranger o conjunto de habilidades e conhecimentos, incorporados com base na dimensão teórica e prática, viabilizados no exercício da profissão.

³ s.f. Pequeno quarto interior onde está o leito; recâmara.

⁴ s.f. Quarto pequeno, geralmente de dormir; pequena câmara.

⁵ Em 2010, ingressei na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, como Professor Substituto no Departamento de Educação e, em 2012, fui admitido como docente do quadro permanente via concurso público como Professor Auxiliar no Departamento de Saúde. A UEFS está localizada na região Nordeste, precisamente no semiárido baiano.

contexto cheio de especificidades e de uma prática profissional pautada nos valores éticos, políticos, científicos e de emancipação humana.

Atuando como professor em uma universidade, mas com muitas lacunas em minha formação profissional para o exercício da docência nesse nível de ensino, precisei arriscar, buscar clareza, cores, conhecimentos, trocas, afetos... Esse caminho desembocou em uma **experiência de formação pedagógica**, denominada de “*Avaliação da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Implicações Epistemológicas e Metodológicas*”⁶, oferecida pela universidade onde desenvolvo atividades docentes. Além desse fato, outro marco importante em minha vida acadêmica e profissional foi a aproximação com o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), que pesquisa a docência universitária no contexto de desenvolvimento profissional e que muito tem contribuído com minha carreira docente, parceria agora ampliada com minha inserção no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará.

A participação na experiência de formação pedagógica supracitada mudou os rumos de minha atuação e me ensinou avançar como professor reflexivo, protagonista e pesquisador da minha prática, processo que ganhou densidade com a minha inserção como estudante na pós-graduação *stricto sensu* no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde investiguei as implicações daquela experiência formativa na prática dos professores da Instituição. Essa pesquisa, no âmbito do mestrado, permitiu melhor compreensão dos elementos que compõem a docência, evidenciando as necessidades profissionais dos professores participantes, seus desejos e aflições no exercício docente, perspectivas e desdobramentos da formação nas práticas e nas concepções dos professores (RAMOS, 2014). Nesse estudo, identifiquei grande quantidade de professores oriundos de cursos de bacharelado da área da saúde que buscavam a formação pedagógica e experiências significativas no contexto da sala de aula, professores que, assim como eu, estavam tentando vislumbrar a clareza e as múltiplas possibilidades de compreender a realidade do exercício docente, como nos inspira a cena poética da Rachel de Queiroz.

Esses elementos contextuais, acrescidos de dados resultantes do mapeamento das produções científicas nesse campo e de aspectos relacionados à realidade da instituição de ensino e dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, desencadearam em uma necessidade

⁶ Essa experiência será mais bem detalhada no item 2.3

de investigação e de produção de conhecimento sobre a **profissionalidade docente do professor universitário bacharel em saúde**, mais especificamente, a relação entre formação e prática pedagógica dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – PPGSC/UEFS e a constituição do *habitus*, entendido como um conjunto de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que guiam os sujeitos em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social (WACQUANT, 2007), elementos que nos ajudam a compreender a profissionalidade docente nas trajetórias desses profissionais.

Aqui chego à casa velha, alcova escura, camarinha cheia de tristeza, e é com suporte nessa elaboração metafórica que estabeleci o percurso desta pesquisa, trajeto desenhado no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Curso de Doutorado, na linha de pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação”, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E foi nesse momento de formação que me fez, desejoso de abrir fendas nessa camarinha escura que me permitisse, no jogo das cores, enxergar os muitos feixes de luzes multicores que estão por ai a nos iluminar!

Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa buscou compreender os pressupostos estruturantes da prática docente (elementos ontológicos, epistemológicos e metodológicos) que compõem a trajetória das práticas de professores no contexto do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS e as possíveis implicações na constituição de um *habitus* entre os docentes bacharéis, uma tentativa de captar o(s) movimento(s) de profissionalidade imbutido nessas trajetórias docentes. Com efeito, para melhor organização deste escrito, além da introdução, divido o texto em cinco partes: 1) a problematização em torno das discussões acerca da docência universitária; 2) as perspectivas teóricas que iluminam o caminho para a compreensão da realidade; 3) aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos; 4) produção e análise dos dados da pesquisa e; 5) conclusões do estudo.

A primeira parte (cap.2), que denomino “Problematização necessária sobre a docência universitária: pequena fresta de luz e de cores” - identifica as preocupações relacionadas à inserção do profissional, licenciado ou bacharelado, no magistério superior mediante a análise legal e documental que normatiza, identifica e estabelece modelos pré-constituídos e idealizados para a docência universitária. Aborda também as necessidades e perspectivas de formação pedagógica e de desenvolvimento profissional no contexto acadêmico, aspectos que tensionam os conflitos e os contrangimentos relacionados à profissionalidade docente. Ainda nessa parte, trago uma análise apoiada em dados

provenientes do levantamento das produções científicas nos últimos oito anos, as quais contribuíram para uma aproximação com a temática, identificando as lacunas e as possibilidades de contribuição acadêmico-científica. Encerro essa parte do texto, focalizando os programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da Saúde Coletiva no Brasil, na Bahia e em Feira de Santana, *locus* empírico desta investigação.

Na segunda parte, “Telhas de vidros, clarões e cores: perspectivas teóricas” (cap.3), explico os pressupostos teóricos e práticos que me ajudaram a compreender o fenômeno em estudo. A princípio, as noções de *habitus*, *campo social* e de *experiência* configuram elementos conceituais fundamentais para ampliar a visão sobre a trajetória da prática docente e a relação com o “ser e fazer” professor no contexto da docência em profissionais oriundos do bacharelado. Para Setton (2002), o *habitus* como um instrumento conceitual pode auxiliar a “[...] pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos” (p.61), possibilitando a apreensão das relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais em um determinado campo social. Por via do *habitus*, é possível captar o diálogo e a troca dialética entre o mundo objetivo e as subjetividades dos professores, visto que ele é concebido

[...] como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63).

Esse conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação, experimentado e praticado, imbrinca-se no *campo*, do qual emanam conjunturas que compõem o estímulo e o *locus* para tais mobilizações. Daí a relação de interdependência do conceito de *habitus* em relação ao *campo* como condição inexorável para seu pleno entendimento. Consoante, para Bourdieu (1989), grande parte das ações dos agentes sociais resulta da relação entre um *habitus* e um *campo* (conjuntura). Assim, as estratégias e as ações práticas dos agentes são mobilizadas por determinada situação histórica. São inconscientes, pois tensionam o ajustamento dos agentes em um sentido prático às necessidades impostas por uma configuração social específica, conflituosa, contraditória, identificada como espaços de lutas e disputa, a qual se chama de *campo*.

Organizado em dois tópicos, a segunda parte do texto (cap.3) traz, no primeiro, as formulações de Pierre Bourdieu (1989), que estabelece uma teoria explicativa sobre a incorporação e reprodução das relações sociais e de produção cultural nas atividades

humanas, influenciando seu modo de pensar, agir e sentir, mediante o conceito de *Habitus* e *Campo Social*. Traz também as formulações de Contreras (2011), Larrosa Bondia (2002) e de Thompson (1992) sobre a experiência vivida como produção preta de significados e sentidos que constituem a prática humana e profissional. Esse par dialético, *Habitus* e Experiência, produz importantes elementos constituintes da prática professoral manifestados na identidade docente, na formulação dos saberes e exercício da docência como práxis pedagógica. No segundo módulo do Cap.3, em uma perspectiva da profissionalidade do trabalho docente, são trazidas as contribuições de Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003), Soares (2009), Pimenta (2012) entre outros, buscando compreender como os professores universitários bacharéis da área da Saúde constituem suas trajetórias na docência; trajetória cercada por concepção preconstituída de modelos idealizados de professor, modelada por uma senda de profissionalidade que tensiona para uma formação pedagógica para o ato de ensinar, constituída de conhecimentos específicos e próprios à função professoral, via formação. Nessa relação, como agentes imersos em um campo de profissionalização⁷, como se delineia a constituição dos professores? Que elementos ontológicos, epistemológicos e metodológicos são incorporados a esse modo de fazer-se professor? Como organizam suas práticas e experiências em torno de *habitus* adquiridos em suas trajetórias profissionais e acadêmicas?

Na terceira parte, chamada de “Feixes de luz: trilhas metodológicas” (cap.4) descrevo a orientação teórica da pesquisa e o percurso traçado para sistematizar a produção, organização e análise dos dados sobre as preocupações que movem este estudo. No primeiro momento, discuto o paradigma científico que orienta minha visão de mundo e de sujeito, o qual definiu uma opção teórico-metodológica com vistas a uma leitura da realidade de forma crítica e referenciada socialmente. No segundo momento, desde o percurso metodológico adotado, detalho os procedimentos técnicos empregados na pesquisa, iniciando com os instrumentos de produção e registro dos dados, prosseguindo com a estratégia para compreensão e análises das informações produzidas, os critérios de escolha dos sujeitos e os princípios éticos observados na pesquisa.

Na quarta parte, intitulada “Alcova iluminada e colorida: narrativas dos professores” (cap.5), debruço-me sobre a realidade e os dados produzidos mediante a escuta dos professores, trazendo suas falas, concepções e experiências, a fim de compreender a constituição dessas trajetórias à luz dos conceitos e suposições imbricadas nos paradigmas subjetivados nos referenciais teóricos apontados neste texto doutoral. Esta parte está dividida

⁷ A temática da profissionalização será aprofundada no capítulo que trata da profissionalidade docente e do campo profissional.

em três tópicos categóricos. No primeiro, “*Campo social* e a docência no programa de pós-graduação em Saúde Coletiva”, identifico as realidades, os contextos, as condições de trabalho e os dilemas da carreira que compõem o terreno social em que estão inseridos os participantes deste ensaio, para, no segundo módulo, chamado de “Trajetória de profissões docentes”, compreender os desafios e os dilemas da carreira docente, os mecanismos de formação e os espaços em que eles ocorrem ao desenvolverem suas práticas. No terceiro, “Prática docente e as experiências pedagógicas”, evidencio algumas atividades consideradas pelos docentes como exitosas e inovadoras, as quais nos permitem identificar as bases epistêmicas e metodológicas que estão nas práticas por eles organizadas.

Na quinta parte – Cap. 6 – “Conclusões: a contemplação do céu e das estrelas”, aponto às constatações e contribuições deste trabalho doutoral, evidenciando limites e possibilidades para a docência universitária na perspectiva dos docentes bacharéis da Saúde inseridos no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia. ... Então, que se destelhe a camarinha escura!

2 PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PEQUENA FRESTA DE LUZ E DE CORES

“A moça não disse nada, mas mandou buscar na cidade uma telha de vidro... Queria que ficasse iluminada sua camarinha sem claridade...”

(Poema Telha de Vidro - Rachel de Queiroz).

Telhas de vidro, frestas, fendas - o que buscamos? Serão elementos pelos quais podemos enxergar a prática docente, ora multicores, ora monocromática, cheia de multifaces? Nesse sentido, trazemos neste capítulo a realidade sob a qual se ergue a docência universitária na Contemporaneidade, problematizando a expansão da Educação Superior, as implicações legais e normativas da inserção de profissionais bacharéis no magistério superior, os desdobramentos da legislação vigente em suas práticas pedagógicas e, sobretudo, na aquisição de um capital pedagógico, identificando desafios, contradições e disputas na formulação de políticas institucionais de desenvolvimento docente e o agenciamento cotidiano dos sujeitos professores ante esses tensionamentos.

Para tanto, recorreremos a uma breve revisão de literatura sobre a docência universitária e suas especificidades nesse âmbito de atuação e formação profissional, sistematizada com suporte na elaboração de um Estado da Questão (EQ) sobre o assunto, considerando as orientações de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004). O levantamento das produções acadêmicas considerou os últimos oito anos e visa a identificar os conhecimentos produzidos e as possíveis lacunas, desaguando no contexto em que as preocupações que moveram esta pesquisa foram sendo pensadas no âmbito das instituições de Ensino Superior, em particular na UEFS, mais especificamente, no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Então, caminhemos até a cidade à procura da telha de vidro, a qual retrata Rachel de Queiroz.

2.1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: TELHADO ESCURO?

No decorrer da história observamos picos de expansão da escolarização e, em particular, do ensino universitário, em virtude das constantes mudanças nas áreas políticas, econômicas e sociais. A melhoria das condições de vida da população brasileira, a adequação aos novos padrões no mercado de trabalho e da empregabilidade, a necessidade de qualificação profissional, a maior acessibilidade ao ensino universitário, dentre outros motivos, são apontados como demandas centrais para a crescente expansão desse nível de

ensino, incentivada, ainda, pelo aumento e melhoria da Educação Básica no País (CUNHA, 2000; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010; RAMOS, 2014). Esse contexto sugere que as instituições de Educação Superior, tanto públicas quanto privadas, disponibilizem maior oferta de vagas, criando realidade oportuna para a ampliação do quadro docente nas diversas áreas do conhecimento.

Para ilustrar a expansão nesse setor de ensino, o Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registra, nos últimos anos, aumentos expressivos nas matrículas. De 2003 a 2014, a matrícula na Educação Superior aumentou 96,5%. Em relação a 2013, foi registrado o maior índice, desde 2008, com um crescimento de 7,1% (BRASIL, 2015b). As matrículas de graduação atingiram o total de 7.305.977 no ano de 2013 e, em 2015, chegaram a 8.027.297, como mostram os dados do INEP (BRASIL, 2016). Nessas estatísticas, predominam os cursos de bacharelado, denotando maior crescimento de matrículas de 2013 a 2014, cerca de 8,1% em relação aos cursos de licenciatura que tiveram um crescimento de 6,7% no mesmo período (BRASIL, 2015a). São indicadores que revelam aumento de demanda de vagas para este nível de ensino e, conseqüentemente, uma pressão social sobre a ampliação da oferta de cursos e de instituições de ensino. Essa expansão também influencia o quantitativo de professores atuantes, o controle de suas práticas e sua qualificação profissional.

Com relação ao corpo de professores, o Censo, em 2013, registrou um total de 334.628 docentes, dos quais foram identificados 321.700 em exercício, sendo que 42,3% destes atuam em instituições de Ensino Superior (IES) públicas (BRASIL, 2015a). Em 2015, esse número saltou para 401.299 docentes, com apenas 174.436 (43,4%) atuando no setor público, evidenciando a tendência de privatização deste nível de ensino. Sobre a qualificação profissional, predominam os professores com mestrado, seguidos de profissionais com doutorado. Nas universidades públicas, essa lógica se inverte, são mais expressivos os doutores (48,2%), seguidos dos mestres (33,5%). Em 2015, essa perspectiva se manteve, havendo maior crescimento da titulação dos professores doutores em relação aos professores mestres nas IES públicas – sendo 51,8% de professores com o doutorado e 21,4% com o mestrado.

No setor privado, a predominância de professores com mestrado permaneceu, tendo um total de 48,1% de mestres e 20,6% de doutores (BRASIL, 2016). Será que essas estatísticas porém, ao considerarem somente esse aspecto, podem aferir a qualificação para o trabalho docente? Cabe aqui salientar a importância de outros indicativos que permitam ampliar essa análise, tais como: desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa,

orientação de estágios e de trabalhos de conclusão de curso, inserção em programas de pós-graduação, participação em grupos de estudo, eventos científicos, atividades pedagógicas, publicações científicas, evento de cunho pedagógico, planejamento didático, entre outros, elementos que não são contemplados nos dados do INEP.

O Censo da Educação Superior de 2013 e 2014 (BRASIL, 2015a; BRASIL, 2015b) destaca, ainda, uma projeção de melhoria da formação e do regime de trabalho dos docentes, em virtude do crescimento das funções docentes com doutorado (50,1%) e dos docentes com regime de tempo integral (70%). Em 2015, dos 174.436 professores do setor público 138.925 trabalhavam em regime de tempo integral, perfazendo um total de 79,64% do quadro (BRASIL, 2016). Cabe aqui questionarmos se esse aumento quantitativo dos professores com doutorado é fator único para afirmarmos que houve melhoria da formação para o ensino. Em nosso entendimento, a trajetória docente é bem mais ampla e complexa do que tais indicadores captam. Nesse sentido, é preciso que esse acompanhamento avaliativo incorpore novos elementos aos que já existem nos indicadores oficiais⁸.

Com efeito, as informações coletadas nos dados do INEP reforçam o que dispõe o artigo 52º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao acentuar uma concepção estanque de formação pedagógica e direcionada para a aquisição da titularidade acadêmica, fundando o ensino na universidade apenas no domínio da área de conhecimento específico (BRASIL, 1996). Reduz-se, com esta diretriz, o movimento de profissionalização da docência universitária à qualificação *stricto sensu* e a regime de trabalho, o que se fortalece com o prescrito nos incisos I e II, de que as IES devem possuir “[...] um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e “um terço do corpo docente em regime de tempo integral”. (MOROSINI, 2000). Ao que parece, escapam aos documentos legais e normativos a preocupação com a trajetória formativa dos docentes e a correlação entre formação geral e pedagógica dos professores.

Os movimentos de lutas, disputas e correlações de força desses docentes no âmbito de formação e atuação, bem como as condições objetivas e subjetivas desse exercício e os demais elementos que compõem a profissionalização docente não são considerados nesses documentos e estatísticas. Faz-se necessário dar visibilidade a esses sujeitos e compreendê-los nessa realidade contraditória e conflituosa, na qual buscam se preparar para o

⁸ Ressaltamos o momento de instabilidade política vivida no Brasil em 2015 com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a posse do vice-presidente Michel Temer, governo que implementou políticas severas de cortes e diminuição de recursos destinados à Educação, a exemplo dos cortes nos recursos da CAPES e CNPq com redução de insumos destinados ao fomento de pesquisas e de bolsas de formação e qualificação profissional, aspectos que interferem diretamente nas práticas e trajetórias dos cursos de formação de professores, bem como nos indicadores a serem considerados para a qualificação do trabalho docente.

magistério. Nesse modelo pré-constituído idealizado pela legislação e estabelecido nas normatizações, urge compreender como esses professores desenvolvem sua profissionalidade e como constituem suas trajetórias e práticas. Foi nessa perspectiva que buscamos avançar ao desenvolver esta investigação.

É notória a necessidade de políticas de formação pedagógica que posicionem o professor como sujeito protagonista de sua história e de sua trajetória, dadas as demandas expressas no contexto das especificidades da profissão, na realidade dos novos desafios sociais e das políticas avaliativas adotadas pelo Estado como controle da qualidade do ensino, bem como a valorização e o reconhecimento dos demais elementos que compõem a profissionalização (MOROSINI, 2000; CUNHA, 2000). Para Morosini (2000), há uma lacuna na legislação que os dados expressam claramente quando,

A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua. (P.12).

Além de uma débil caracterização, os dados estatísticos reforçam a perspectiva governamental de capacitação dos docentes universitários em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), o que reflete uma política nacional de formação dos professores arrolado no investimento e no controle da formação nesses programas. Há que se indagar, porém, a ausência de outros parâmetros para avaliação da qualidade do trabalho docente. Esses índices de formação acadêmica e tempo e regime de trabalho, de cunho quantitativo, não dão conta das especificidades da carreira docente, tampouco conseguem dimensionar o trabalho realizado pelos professores em outras frentes, já mencionadas neste trabalho.

Outra contradição que se evidenciou nessa política de formação é o fato de os parâmetros de qualidade institucional serem protocolizados pelo governo mediante cursos de pós-graduação desenvolvidos pelas IES que, sem orientações claras relativas à dimensão pedagógica de formação dos docentes e o acompanhamento de suas trajetórias, as executam com amparo em critérios da avaliação institucional, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD) e outros indicadores⁹, os quais, teoricamente, deveriam refletir a eficácia na pedagogia universitária. Morosini (2000) argumenta que esse descompasso provoca uma nova situação visto que,

⁹ Morosini (2000, p.13) apresenta os seguintes indicadores: a) *avaliação do desempenho global do sistema de educação superior- SESu* (taxas de escolaridade bruta e líquida, relação entre vagas e preenchimento, taxas de evasão/produktividade, tempo médio de conclusão do curso, índices de qualificação do corpo docente, relação

Até então, a formação docente baseava-se no princípio do *laissez-faire*, entretanto, com a chegada do Estado Avaliativo, as instituições, inicialmente, elaboraram políticas de capacitação em cursos de pós-graduação. Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição. E está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno. (P.19).

Na perspectiva de Oliveira (2014) tais avaliações, no formato e concepção em que são realizadas, “[...] buscam cada vez mais constituírem-se como mecanismos de regulação dos sistemas de ensino” (p.455), tornando instrumentos em uma lógica em que predomina a interpretação dos resultados como indicadora da eficácia do sistema, da escola e dos professores, os quais deverão preparar os alunos para a “[...] sociedade do conhecimento e para garantir a capacidade competitiva do país na economia globalizada” (p.458), abrindo brechas para implantação de políticas de responsabilização docente (OLIVEIRA, 2014). Perde-se a dimensão colaborativa, coletiva, diagnóstica e formadora do processo educativo, reduzindo os dados ao controle institucional, às cobranças aos sujeitos envolvidos e às poucas benesses da meritocracia.

Desde essa perspectiva, “[...] o professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, por sua qualificação de desempenho, no qual o didático passa a ocupar um papel de destaque” - anota Morosini (2000, p.13). Nos programas de pós-graduação legalmente credenciados a formar os professores para a docência universitária, entretanto, a ideia de profissionalização está fundamentada na expectativa do pesquisador, aspecto que desemboca em uma distorção do papel para o exercício pleno da docência nesse contexto, dificultando a apropriação de capital pedagógico para os novos desafios da Educação Superior e da realidade de controle e

aluno/docente, tamanho médio de turmas, despesa de educação superior/despesas públicas de educação, despesa pública por aluno/ensino superior, despesa aluno/Produto Interno Bruto e despesa publicação/remuneração dos professores); b) *avaliação de desempenho individual da IES* realizada por uma comissão externa designada pela SESu/MEC, avaliando: a administração geral (funcionamento dos órgãos colegiados, a relação entre a mantenedora e a instituição de ensino e as atividades-meio sobre os objetivos finais da instituição), a administração acadêmica (relação entre o currículo de graduação e sua gestão e execução, controle das exigências do regimento sobre a execução do currículo, critérios e procedimentos de avaliação), integração social (cursos de extensão e a prestação de serviços), e a produção científica, cultural e tecnológica em relação ao regime de trabalho dos docentes qualificados e ao seu número; c) *avaliação do ensino de graduação* realizada pela comissão de especialistas, designada pelo MEC, que emite parecer a partir dos indicadores selecionados pela comissão, mais os resultados do Provão, mais indicadores do estado da arte da área, mais as condições de oferta da instituição onde o curso está alocado (organização didático-pedagógica, instalações físicas e especiais, qualificação docente e biblioteca); e d) *avaliação da pós-graduação* realizada há mais de vinte anos, combina comissões avaliativas indicadas pelos programas de pós da área com padrões internacionais apontados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(Capes/MEC). Os procedimentos dos quatro níveis que compõem o Sistema Nacional de Avaliação são complementares e interdependentes, com métodos e técnicas específicos a cada um. Esse processo é compatibilizado pela SESu/MEC.

avaliação criada pelo próprio Estado¹⁰, passíveis de críticas, mas operantes na atual conjuntura das políticas educacionais. Essa lacuna da formação pedagógica na “[...] preparação para a docência universitária” tem reflexos na própria concepção de profissionalização e profissionalidade¹¹, visto que é justamente na especificidade do ato pedagógico de ensinar que se legitima um saber específico, próprio de um grupo profissional (OLIVEIRA, 2014).

Transpondo o controle do Estado e os avanços relativos à expansão do ensino universitário, são necessários investimentos que melhorem a qualidade das ações empreendidas e desenvolvidas nesses espaços educacionais, principalmente medidas que envolvam as condições adequadas para o ensino e aprendizagem, qualidade de ensino, atividades formativas e de produção de conhecimento, no âmbito da pesquisa e da extensão, e a formação pedagógica com vistas ao desenvolvimento profissional docente, em particular, os professores oriundos do bacharelado. O que diz, no entanto, a legislação do Ensino Superior? Como essas inquietações aparecem nos documentos oficiais? Como a docência universitária é concebida e articulada ao desenvolvimento profissional dos professores?

A inserção no magistério superior é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996, Art. 66º), que destaca a formação mínima em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para o ingresso no magistério superior. Esse arranjo legal, porém, não garante, por si, uma formação que dê conta das demandas originadas nesse campo específico de atuação (TARDIF e LESSARD, 2008; VEIGA, 2009; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010). É necessária uma orientação mais explícita sobre a especificidade da profissionalização para a docência na universidade, bem como sua natureza pedagógica, apesar de entendermos que ela se faz também no exercício diário das experiências acumuladas na prática pelas inferências que os professores fazem do vivido e do experimentado, condicionadas às interferências do *campo* que determinam o limite e as possibilidades dessa atuação profissional.

¹⁰ Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) e Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) – conjunto de medidas avaliativas institucionais de cunho administrativo, acadêmico e pedagógico, incluindo o desempenho do professor, principalmente o enfoque no aspecto didático. Adaptado ao contexto de cada IES, mas com parâmetros nacionais, essas avaliações são formadas por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Dentro desses três eixos, são considerados os aspectos relacionados ao ensino, à pesquisa, à extensão, à responsabilidade social, ao desempenho dos alunos, à gestão da instituição, ao corpo docente, às instalações, dentre outros.

¹¹ De modo simplificado, a “profissionalização” entendida como mecanismo de apropriação de saberes e habilidades de um exercício laboral específico, e “profissionalidade” como exercício da profissão pautado no conjunto de elementos éticos e políticos definidos e aceitos pelo coletivo de profissionais. Esses conceitos, em razão da complexidade e da polissemia, serão retomados mais adiante, quando tratarmos do campo social onde os professores exercem a docência.

Com efeito, a profissionalização docente não acontece dissociada de políticas públicas de desenvolvimento profissional e de garantias plenas do seu exercício. Ela se insere em um conjunto de elementos que precisa valorizar a formação acadêmico-profissional, as condições de trabalho, o plano de carreira e salários, investimento em recursos didáticos, acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores, o reconhecimento do papel social do professor, dentre outros. O entendimento de profissionalização adotada aqui se refere à socialização pela qual as características e capacidades específicas de uma profissão se desenvolvem (VEIGA, ARAÚJO e KAPUZINIAK, 2005). Configura-se uma noção que, se por um lado, deve ser compreendida como um projeto político e social que visa à ampliação dos interesses de um coletivo ocupacional, de outra parte, há de se considerá-la como um construto histórico e complexo, permeado pelo jogo de forças e de poder atuante na sociedade como um todo.

No Estado da Bahia¹², os desafios em torno da formação e da profissionalização para a docência na universidade reforçam esse argumento (SANTOS, 2009; PEREIRA, 2013; RAMOS, 2013). Contribuem também com essa discussão os estudos de Ramos (2014), Moreira (2014) e Lima (2015), os quais identificam demandas e percursos de formação de professores da UEFS. Os resultados desses estudos motivam questionamentos acerca do papel da instituição na formação pedagógica para a docência universitária, particularmente, sobre as ações de políticas institucionais voltadas para o desenvolvimento profissional docente no âmbito de programas de pós-graduação *stricto sensu*, foco de análise desta tese.

Sobre esse pontos, o Art. 66º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), quando afirma que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, evidencia algumas lacunas, uma das quais é o não reconhecimento das especificidades na formação para a docência universitária. O emprego do termo ‘preparação’ é expressivo desse movimento. Ademais, ao situar a pós-graduação como *locus* em que esse processo deve ocorrer impõe a ênfase na formação do pesquisador em detrimento da formação

¹² A Bahia possui 118 instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais e centros de ensino federal de educação tecnológica). Desse quantitativo, há dez universidades, sendo oito públicas e duas privadas. No setor público são quatro universidades estaduais - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Estadual Santa Cruz (UESC) e quatro universidades federais - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Federal Oeste da Bahia (UFOB) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA). A UEFS tem uma grande relevância na situação baiana, sendo nos últimos quatro anos considerada a segunda melhor instituição do Estado da Bahia pelo *Ranking* Universitário Folha de São Paulo, de acordo com os cinco indicadores principais: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado. (FONTE: Folha de São Paulo/2016 em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2016/> acesso em: 09. Nov. 2016.

do docente, uma vez que este é o propósito para o qual a pós-graduação brasileira historicamente se constituiu.

Noutras palavras, os professores universitários, mesmo mestres e doutores, não dispõem de um espaço para em seus processos formativos discutirem o ato de ensinar, uma vez que este não é o foco da formação nesse subnível da Educação Superior brasileira. Sob tensionamentos e agenciamentos vividos no âmbito profissional, esses professores constituem suas práticas, elaboram e reelaboram saberes, mediante o incorporado nas experiências cotidianas, ressignificadas no dia a dia de suas necessidades e demandas, ante o professor idealizado e pré-constituído nos processos de formação. No caso dos professores do PPGSC/UEFS, esse movimento se expressa como fundamental para o desenvolvimento desses professores e de suas práticas.

Freitas (2014) adverte sobre a necessidade e urgência das IES e da CAPES redefinirem as responsabilidades da pós-graduação, “[...] expandindo a concepção de formação do docente universitário como exclusivamente de pesquisador – para a compreensão de formação de profissionais formadores do magistério da Educação Básica” (p.436); e, acrescentamos, de profissionais formadores para o magistério superior, retroalimentando todo o ciclo de escolarização e de formação profissional para a docência, mesmo sabendo que essa formação possa não ser a garantia de uma prática pedagógica eficiente.

Soma-se à orientação legal vigente o fato de que, em geral, por ocasião do ingresso à docência na universidade mediante concurso público, as questões pedagógicas são relegadas a segundo plano, secundarizando-se exigências em torno da formação pedagógica em favor do mérito do saber específico e da experiência profissional no terreno das diversas áreas de conhecimento. Este procedimento, segundo Cordeiro e Melo (2008), que desconsidera os saberes didáticos e pedagógicos necessários à prática docente, reforça a lógica do marco legal vigente. Como, então, articular o saber específico e o saber ensinar (formação pedagógica)?

Paradoxalmente, a LDBEN vigente estabelece que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, dentre outras coisas, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído nos encargos docentes, o que por vezes não é observado (BRASIL, 1996, Art. 67º). Evidencia-se, aqui, outra contradição entre o prescrito no marco legal e a execução de políticas públicas em torno dessa questão, pois as instituições não priorizam as necessidades dessas demandas e,

consequentemente, não mobilizam investimentos e recursos para o desenvolvimento de ações com esse propósito. Seria a camarinha escura, necessitando de reformas, como traz o poema da Rachel de Queiroz?

Este é um aspecto que preocupa, uma vez que são os professores universitários os responsáveis pela formação de professores para a Educação Básica e, no caso da área da saúde, profissionais que também atuem com o ensino, ou seja, a esses professores é necessário assegurar conhecimentos profissionais específicos à docência e ao saber ensinar. Este desafio se agiganta em face do que sinaliza o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 nas metas 15 e 16 (BRASIL, 2014, p 78-81). Na Meta 15, preconiza que será assegurado “[...] que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. A Meta 16 prevê, ainda, “[...] formar, em nível de pós-graduação”, 50% dos professores da Educação Básica, isso até o final da vigência do Plano, garantindo a todos (as) “[...] formação continuada em sua área de atuação, **considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino**”. (grifamos). Em análise sobre o PNE e seus desdobramentos para a formação de professores, Freitas (2014, p. 431) adverte que “[...] os próximos anos” reclamam esforço hercúleo do governo e das instituições formadoras, pois considerando as metas estabelecidas para o decênio 2014-2024, há “[...] uma demanda de mais de 500 mil novos professores para a universalização da primeira etapa da educação básica”. Os dados realçam, ainda mais, a centralidade e a relevância da preocupação com a formação para ensinar dos professores atuantes na universidade, incluindo os da saúde.

Por outro lado, esse mesmo Plano, ao definir metas voltadas para a elevação da qualidade da Educação Superior, prevê a ampliação do número de programas de pós-graduação *stricto sensu* e da titularidade de mestres e doutores dos professores sem, contudo, explicitar diretrizes que contemplem a formação para a docência. Considerar apenas a titularidade responde aos anseios dos professores? Não deveríamos observar as trajetórias que esses docentes percorrem e que narrativas apresentam ao se reportarem às suas práticas? Será que essa lacuna na formação não permite a existência de novas experimentações ou novas modalidades de exercer a docência? A experiência é carregada de significados e sentidos, não que substitua a formação teórica, mas nos possibilita perceber outras maneiras de organização do professor e de como ele se mobiliza como protagonista dentro da profissão imersa em um campo social cheio tensões, pressões e antagonismos. Somem-se, a essa necessidade de colocar em evidência esses sujeitos históricos e suas lutas, a urgência de valorização profissional, a melhoria das condições de trabalho, do plano de carreira e remuneração

adequadas à atividade docente, tensionamentos próprios dos conflitos do campo e das disputas nos espaços sociais.

Como parte dessas mobilizações e disputas no campo da profissão, apropriação do *status* de pesquisador¹³ e adequação às exigências das agências institucionais, vale frisar a ênfase dada à formação para a pesquisa e não para o ensino por parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o que é consoante ao que está explícito nas ações de expansão da pós-graduação no PNE definidas na Meta 14: “[...] estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade [...]” (BRASIL 2014, p. 78). Como vimos anteriormente, nesse documento, a melhoria da qualidade do ensino está relacionada à ampliação do quadro de pesquisadores e não ao aperfeiçoamento dos saberes relacionados à docência, não que haja dicotomia entre ensino e pesquisa, mas, dado o sentido dessa formação, enseja distanciamentos entre o conhecimento que produz e os seus princípios de mediação e socialização. Esse aspecto é agravado por se tratar de documento que legitima e orienta as políticas públicas e ações de desenvolvimento da educação, inclusive, particularmente, subsidiando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade pesquisada.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010), editado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem por finalidade definir metas, diretrizes e estratégias para o avanço da pós-graduação no Brasil. O Documento estabelece ações para o crescimento qualitativo do Sistema Nacional de Pós- Graduação (SNPG), tendo como uma das metas a formação de recursos humanos no terreno científico para diversos segmentos, dentre os quais, a formação de pessoal para o ensino superior (BRASIL, 2010).

O PNPG defende a valorização e qualificação do professor da escola básica; estabelece a responsabilidade do Estado no processo de capacitação; preconiza a criação de modelos educacionais inovadores; discute o papel da universidade no plano de programas de pós-graduação na capacitação dos futuros profissionais, mas não aborda a necessidade de maiores investimentos na formação pedagógica dos docentes universitários. A ênfase recai, sobretudo, na qualidade do pesquisador idealizado, ideia reforçada pelos critérios de avaliação da CAPES que situem o trabalho docente sob a égide da produtividade e da pesquisa.

¹³ Cabe aqui destacar que não se trata de uma descaracterização ou desvalorização do professor pesquisador e do conceito de ensino com pesquisa, o qual é necessário nas ações do professor, mas é a abordagem enfática do pesquisador científico distanciado do campo didático.

É importante ressaltar que não se trata de negação da importância da formação para a pesquisa, como já abordado, mas sim da constatação da ausência de reconhecimento da necessidade de formação pedagógica e da valorização das experiências com a docência no âmbito do percurso formativo em nível *stricto sensu* de modo estanque, desarticulado. Em linhas gerais, podemos observar é que as políticas voltadas para a pós-graduação têm se caracterizado mais por uma dinâmica da produtividade e do controle sobre a produção acadêmica do que por uma expectativa de compreensão das trajetórias de formação docente e de valorização da docência.

Em contrapartida, a profissionalização docente no magistério superior é pressionada por exigências externas de controle do Estado em um panorama de práticas produtivistas e de desvalorização do magistério público, marcado por um perfil de profissional de ensino e de pesquisa distanciados. Essa tendência se explicita no PDI da universidade pesquisada, conforme evidenciaremos mais adiante (Item 2.3). O perfil profissional antes aludido se desdobra na profissionalidade desses docentes, que buscam ser professor e exercer a docência ante as demandas e tensionamentos do campo social a que pertencem.

Por sua vez, quando o PNE traz a perspectiva da formação, o faz de modo muito amplo, sem diretrizes explícitas, deixando a cargo das instituições o diagnóstico das necessidades de formação e o gerenciamento de estratégias para atendimento dessas demandas. Se pensarmos nas exigências legais para o acesso ao magistério superior e nas fragilidades de recursos financeiros para investimento nas estratégias de qualificação de seu profissional docente, muitas instituições tenderão a relegar essa demanda para os programas de pós-graduação que, como já registrado, têm seus objetivos centrados na formação do pesquisador, herdeiros ainda de uma perspectiva humboldtiana¹⁴ de universidade. Para Ribeiro e Cunha (2010), há um equívoco ao pensar que a apropriação dos saberes da pesquisa garantiria um ensino de qualidade. De acordo com as autoras,

Deve ser essa uma das razões para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* se tornarem o principal lugar de formação dos docentes universitários, sem

¹⁴ Modelo de ensino alemão criado no final do século XIX, que tinha como objetivo unir professores e alunos pela pesquisa, na tentativa de resolver as questões nacionais, principalmente a renovação tecnológica. O avanço das ciências permitiria a universidade contribuir com a integração nacional, incorporação da cultura alemã na produção industrial e aumento de competitividade no cenário internacional. Esse modelo de universidade pautado na produção de conhecimento e na pesquisa é adotado pelo Brasil através da Lei 5.540/68 mediante um acordo de cooperação entre Brasil e Estados Unidos (MEC/Usaid), país que assimilou de forma eficaz o método. Na prática, nesse momento é separada a pesquisa do ensino, cabendo à graduação a formação profissional e à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 141-153).

enfatarem, nos seus projetos pedagógicos e currículos, a formação para a docência, privilegiando, exclusivamente, os saberes relativos à pesquisa. (P.58).

Cabe aqui destacar o fato de que a aquisição de saberes relacionados à docência, por si, não é garantia de sucesso no exercício docente, nem esgota o processo formativo, visto que a trajetória docente é composta por múltiplos saberes, conhecimentos e experiências. Na perspectiva bourdieuana o acúmulo de capital (cultural, econômico, acadêmico, social) compõe as atividades dos agentes, constituindo a profissionalidade dos professores no curso de sua carreira universitária. Talvez aqui seja fundamental a compreensão dessas trajetórias, principalmente no caso dos professores oriundos do bacharelado, a fim de proporcionar-lhe saberes que alarguem esse acervo para o exercício da profissão e seu empoderamento via aquisição, potencialização e ampliação dos distintos capitais que circunscrevem a docência. Para Bourdieu (2015), esse capital é entendido como o

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (P.75).

Nesse sentido, os professores como agentes sociais ocupam espaços sociais carregados de significados, sentidos, disputas e negociações que deles demandam um cabedal de recursos, materiais ou simbólicos, que compõe esse conjunto de capital. Esse acumulado de capital é chamado por Bourdieu de “capital social” de um agente individual, o qual está relacionado à rede de relações que ele consegue mobilizar e ao volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) de que se apropriou (BOURDIEU, 2015). Com amparo nessas considerações, é possível pensar a trajetória docente polissêmica, complexa e tecida sob variados aspectos, sejam eles acadêmicos (não só na pesquisa), culturais, sociais e econômicos. Bourdieu (2015) em relação à objetivação do capital incorporado, ressalta que

É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado. (P.86).

A formação acadêmica e profissional objetivada como capital cultural sob a modalidade de diploma é um dos recursos que confere ao professor um valor social, jurídico e trabalhista. É a garantia que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico, para exercer seu ofício. Trazemos ao debate aqui é a ideia de que, partindo desse reconhecimento

institucional e social existe, a necessidade de compreender a dinâmica do movimento na área da profissionalidade docente que mobiliza diversos saberes e experiências, os quais, incorporados, como diz Bourdieu, contribuem para a própria manutenção do agente nessa realidade concreta, que é dialética, contraditória e cheia de conflitos, nada idealizados.

Uma visão pré-construída e idealizada da docência pode nos impedir de olhar de modo mais ampliado para a trajetória dos professores e compreender os elementos indicadores da qualificação docente. Em geral, põe-se o ensino como atividade sem prestígio, tornando a atuação de pesquisador o referencial de práticas promissoras. Tal configuração dificulta mudanças na lógica de formação e da atuação, especialmente em virtude da dependência do financiamento das agências de fomento à pesquisa, da valorização das publicações acadêmicas, dos incentivos financeiros ao desenvolvimento de pesquisas e da manutenção do *status* social e acadêmico decorrente do “ser pesquisador”. Instaure-se um problema na docência. Assim como o que ocorreu com a moça, no poema de Rachel de Queiroz, a escuridão pode nos permitir flertar com as fendas e as frestas em uma perspectiva de encontro com as luzes e as cores que por elas perpassam. São as tensões e demandas cotidianas vividas e as trajetórias constituídas no âmbito da profissão que nos dão pistas do novo, do transformado e da permanente luta na seara social pela/para a sobrevivência.

Essa realidade precisa ser captada desde esse movimento do sujeito de carne e osso, submetido aos distintos agenciamentos que enfrenta no cotidiano das salas de aulas e dos demais espaços de atuação. É possível atrelar a necessidade de formação profissional qualificada aos novos contextos sociais, os quais contribuem para intensificar o debate acerca da docência universitária no que diz respeito ao perfil ideal e também real para a atuação do docente e a carência de formação pedagógica dos professores (CUNHA, 2005; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010; MASETTO, 2003; TARDIF, 2010; RODRIGUES, 2006).

Os desafios da contemporaneidade, com variadas naturezas e adversidades, exigem das universidades novos investimentos em políticas de formação de professores. Argumenta-se, nesse sentido, ser fundamental ao professor universitário uma sólida base científica, política, pedagógica e social, ou seja, uma formação profissional assentada em saberes de naturezas diversas, incluindo os saberes pedagógicos que se configuram na especificidade do contexto histórico e social de cada tempo.

Na maioria das vezes, o professor universitário assume o processo de ensinagem¹⁵ com dificuldade de organização das atividades pedagógicas e com pouca

¹⁵ Termo cunhado pelas autoras para denotar um movimento singular e processual no ensinar dentro do ato educativo.

sistematização científica das concepções epistemológicas, metodológicas e ontológicas que norteiam essa prática, principalmente aqueles oriundos dos cursos de bacharelados (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010). Esta situação reforça análises sobre o desenvolvimento profissional docente como fundamental para a melhoria do trabalho docente.

A fim de avançarmos um pouco mais na compreensão da temática, nos aproximamos das produções acadêmicas acerca da docência universitária. No módulo seguinte, expomos, o que encontramos nessa caminhada e a imbricação dos achados com nosso objeto de pesquisa.

2.2 O INVENTÁRIO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA: DESTELHANDO A CAMARINHA

Para melhor compreendermos o ambiente da pesquisa, realizamos um mapeamento¹⁶ das publicações científicas que tratam da temática “formação pedagógica de docentes universitários bacharéis”. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), esse exercício é por demais necessário e deve ser elaborado com suporte em fontes de consultas disponíveis no formato de resumos ou catálogos de fontes. Caracteriza-se por um procedimento inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema, que busca investigar, com a finalidade de mapear os estudos publicados, seus autores, objetivos, metodologia empregada e conteúdos. Esse exercício, juntamente com a identificação dos programas de *pós-graduação* na área da Saúde na região Nordeste e no Estado da Bahia, foram fundamentais para a delimitação do nosso objeto de pesquisa e seus elementos periféricos.

O mapeamento das produções científicas sobre a temática de pesquisa foi realizado com amparo em três bases de dados que consideramos relevante no campo das produções e publicações científicas. Essas bases seguem um padrão aceitável de rigorosidade, confiabilidade, credibilidade e especificidade no terreno de estudo, além de estarem acessíveis por intermédio dos meios digitais.

A primeira base consultada foi a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), entidade científica de maior prestígio entre os pesquisadores da área, que disponibiliza, por meio de anais, os resumos de trabalhos

¹⁶ Parte das análises desta seção decorre dos estudos realizados durante a disciplina *Seminário de Prática de Pesquisa II*, ministrada pelos professores doutores Jacques Therrien e Rejane Bezerra, no 2º semestre do doutoramento. Nossos agradecimentos aos professores por suas colaborações nesta produção.

produzidos e apresentados em seus grupos de trabalhos temáticos (GTT's) por ocasião de suas reuniões científicas. A segunda foi a SciELO (*Scientific Electronic Library Online* - Biblioteca Científica Eletrônica Online), uma base de dados multidisciplinar que agrega cerca de 1.241 periódicos com publicações científicas da América Latina e Caribe, Espanha, Portugal e África do Sul. A terceira foi a base nacional de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

O levantamento considerou as publicações dos últimos oito anos (2010 a março/2018) em razão da contemporaneidade e da atualidade do debate, sendo utilizados os seguintes descritores de busca: formação docente; educação superior/ensino universitário; pós-graduação; formação pedagógica; pedagogia universitária e professor universitário bacharel.

Na ANPEd, focamos a busca de dados nas publicações encontradas nos Grupos de Trabalho (GT) 04, 08 e 11, que tratam respectivamente dos temas Didática, Formação de professores e Políticas para a Educação Superior. Registramos a ausência de dados em 2014 em virtude da mudança da frequência das reuniões, as quais, em 2013, passaram a acontecer de dois em dois anos, sendo realizada a 37ª reunião em 2015 e a 38ª em 2017.

No GT 04, considerando as reuniões realizadas de 2010 a 2018, encontramos 89 trabalhos, dos quais apenas dois versavam sobre a temática pesquisada – formação pedagógica de docentes universitários bacharéis. Há de se destacar nesse GT o baixo percentual de ensaios que tratam do tema e ausência de investigações no campo da pós-graduação em saúde coletiva, foco de nossa investigação.

O estudo realizado por Maria Márcia Melo de Castro Martins e Maria Marina Dias Cavalcante, do ano de 2013, intitulado “Estágio de docência na pós-graduação *Stricto Sensu*: uma perspectiva de formação pedagógica” teve por objetivo geral analisar a contribuição do Estágio de Docência (ED) desenvolvido por alunos do Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) para a formação pedagógica no tocante ao exercício da docência, no Ensino Superior. Os achados da pesquisa permitiram inferir que o ED se constituiu experiência significativa para os sujeitos em relação ao reconhecimento das demandas do ensino na graduação, no entanto, apontam a necessidade de vivenciá-lo de modo mais bem planejado e acompanhado pelo professor titular da disciplina, questões que sinalizam para um diálogo com a Pedagogia Universitária e para a constituição de um *habitus* que fortaleça a profissionalidade docente. O artigo encontrado é relevante e traz elementos para pensarmos a realidade de um espaço potencial para a

formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. Os relatos sobre a experiência com os estágios nos ajudam a compreender esse espaço e os elementos teórico-práticos que constituem a trajetória para a docência no âmbito da saúde.

O segundo trabalho encontrado nesse GT foi fruto de pesquisa desenvolvida por duas universidades cearense, UECE e UFC, com o objetivo de compreender a necessidade de uma posição teleológica voltada para a formação didático-pedagógica dos professores bacharéis e tecnólogos. Intitulado “A necessidade de uma posição teleológica voltada para a formação didático-pedagógica de professores bacharéis e tecnólogos”, o artigo constatou que a dimensão didático-pedagógica no processo formativo docente é pouco compreendida pelos professores, não havendo uma cultura pedagógica nas instituições pesquisadas que favoreça a consolidação de uma teleologia designada a esse aspecto da formação. De acordo com as autoras, Isabel Magda Said Pierre Carneiro, Maria Marina Dias Cavalcante e Fátima Maria Nobre Lopes, os professores pesquisados relatam a ausência de uma política para esse fim, aspecto que tem implicações em suas práxis docentes.

No GT 08, que trata da formação de professores, foram encontrados 142 trabalhos, dos quais apenas cinco estavam inseridos na temática de nosso interesse. Os estudos realizados, em geral, denunciam uma realidade que evidencia a necessidade de profissionalização para a docência universitária, foco de análise desta investigação, que abrange uma instituição pública de um município baiano na área da Saúde, cujo objeto incide na configuração do espaço formativo nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O primeiro artigo “A descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações”, teve como *locus* o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Escrito por João Bosco Laudares, em 2010, o estudo se remete à ausência dos processos de profissionalização docente do curso de Engenharia, oriundos do bacharelado, os quais desenvolvem suas práticas docentes no Ensino Superior expressa em valores, crenças e representações sociais sobre o ser professor, constituídas no decorrer de sua história de vida familiar e escolar, bem como com suporte em suas interações com seus pares, ou seja, uma docência constituída com arrimo no *habitus*.

O segundo trabalho, produzido em 2012, por Vanessa Therezinha Bueno Campos e desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, discutiu a docência no Ensino Superior e sua consequente necessidade de formação pedagógica. A pesquisa, realizada no período de 2006 a 2010, identificou nas representações dos pós-graduandos de instituições federais de Educação Superior os sentidos e os significados da formação para a

docência no Ensino Superior, identificando, tanto no âmbito legal quanto na dimensão histórica e cultural, a preparação para a docência no Ensino Superior.

Os dois trabalhos seguintes foram defendidos na 37ª reunião, realizada em 2015. Nesse estudo, Roseli P. Schnetzler, Maria Nazaré da Cruz e Ida Carneiro Martins identificaram as marcas e tensões do desenvolvimento profissional de seis professores universitários, doutorandos em um programa de pós-graduação em Educação. No trabalho, são discutidos os sentidos e significados estabelecidos pelos professores com base nos eixos temáticos formação inicial, a iniciação universitária e movimentos de mudança docente. A pesquisa evidenciou intensivas marcas da formação inicial assentada na tradição acadêmica, marcadas pelas tensões e solidão profissional impostas na iniciação docente universitária, levando-os a procurar programas de pós-graduação em Educação para privilegiar estudos e reflexões sobre docência. O artigo reforça a deficiência na formação pedagógica para a docência na Educação Superior e os interesses desses profissionais ao buscarem a pós-graduação *scrito sensu* como possibilidade de complementar essa formação para seu desenvolvimento profissional docente.

Cynthia Gonçalves de Assunção, por sua vez, desenvolveu estudo cujo objetivo foi compreender de que modo o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino desenvolvido na Universidade de São Paulo contribuiu com o processo formativo e o aprimoramento da formação pedagógica dos pós-graduandos, de modo a aliar a competência científica a competência pedagógica na futura atuação docente. Esse artigo exprime uma iniciativa institucional, visando à formação do docente universitário, exemplo de um caminho viável e necessário à valorização e ao reconhecimento da profissão.

Na última reunião científica, a 38ª, realizada em 2017, encontramos um trabalho intitulado “Formação de professores do Ensino Superior e identidade profissional docente”, de autoria de Raquel Antunes Scartezini. O trabalho encerra discussões sobre a formação pedagógica do professor universitário no contexto da pós-graduação, nos discursos das atuais reformas educativas, no âmbito acadêmico e as distintas perspectivas e tendências de investigação sobre a identidade profissional docente. Conclui, declarando que “[...] promover mudanças na identidade profissional docente a partir da formação de professores pode contribuir para atender às novas demandas para a docência no ensino superior”.

No GT 11, que trata das Políticas para a Educação Superior, foram encontrados 101 trabalhos, dos quais apenas dois estavam inseridos na temática. Esse dois trabalhos foram postulados na última reunião, realizada em outubro de 2017.

Com o título “A relação da didática docente universitária no contexto do Plano Nacional de Educação PNE 2014/2024, vinculada à formação *Stricto Sensu*”, de Márcia Cecília Vassoler, o artigo aborda a importância da pós-graduação *stricto sensu* como lugar privilegiado para formação do professor universitário e a convergência dos programas para a formação do pesquisador. O trabalho se propôs mapear as opções alternativas e lugares de formação didática dos professores de Direito de uma faculdade privada e a relação com a melhoria da qualidade da Educação Superior no contexto do Plano Nacional de Educação 2014/2024. É ressaltada no artigo a necessidade de uma definição legal que regule a atividade e a formação específica do docente do Ensino Superior.

O segundo trabalho identificado tem como título “Uma formação de professores universitários na Bahia: pressupostos, contextos e possibilidades”. O artigo, de autoria de Evódio Maurício Oliveira Ramos, analisa uma experiência formativa realizada em uma universidade pública baiana, apontando alguns pressupostos epistemológicos, metodológicos e ontológicos que fundamentam as ações. É constatado que o curso constituiu um fórum de reflexão, espaço dialógico que possibilitou ao docente universitário a ampliação de sua capacidade de ver, sentir, pensar, planejar, agir e avaliar sua ação pedagógica, mediante o acesso a um novo paradigma epistêmico e metodológico. A pesquisa ratifica a importância da formação pedagógica dos docentes, bem como a necessidade urgente da implementação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no ensino superior, tendo em vista a demanda por formação no campo pedagógico.

Na base de dados SciELO, foram selecionadas publicações em periódicos com Qualis¹⁷ A1 a B2, considerando os descritores *pedagogia universitária, formação pedagógica, ensino universitário e pós-graduação*, sendo que, para os dois últimos descritores, os resultados foram idênticos. Ao utilizarmos o descritor “pedagogia universitária”, encontramos 191 artigos. Ao depurarmos a pesquisa, acrescentando o descritor “formação pedagógica”, esse número caiu para nove trabalhos, dos quais cinco estavam diretamente relacionados à temática pesquisada.

Dentre os artigos encontrados, destacamos a produção de Marinalva Lopes Ribeiro e de Maria Isabel da Cunha, publicado em 2010, intitulado “Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva”. Esse artigo identificou as representações de docência e formação pedagógica no Projeto Político-Pedagógico do curso de Mestrado em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Feira de Santana. O

¹⁷ Conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para atender as necessidades específicas de avaliação e de estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação.

estudo revelou que, mesmo tendo a docência como expectativa de ação profissional, pouco se encontra nas propostas curriculares essa dimensão. Constitui um estudo local, na região Nordeste e na área da Saúde Coletiva, que aponta as discrepâncias do projeto pedagógico relativas à formação do pesquisador e do docente. Com apoio nesse diagnóstico, que foi ponto de partida deste estudo doutoral, pudemos avançar, ampliando a compreensão dos pressupostos teóricos que fundamentam as ações dos docentes do referido Programa, identificando o percurso e a trajetória de prática desses profissionais.

O segundo artigo, intitulado “A formação do professor universitário no percurso de pós-graduação em Química”, publicado em 2012, traz a percepção dos estudantes do Programa de Pós-graduação em Química da Universidade Federal de Minas Gerais sobre a preparação para a docência, os quais sentem e expressam a necessidade da formação pedagógica, mesmo considerando as iniciativas no programa pesquisado. Para os estudantes, essas ações precisam ser ampliadas e organizadas em um processo mais reflexivo. Os autores Ana Luiza de Quadros, Dayse Carvalho da Silva, Fernando César Silva, Frank Pereira de Andrade, Helga Gabriela Aleme, Sheila Rodrigues Oliveira, Gilson de Freitas Silva, Juliana Cristina Tristão e Leandro José dos Santos apontam a problemática de formação docente nos programas de pós-graduação.

Outro artigo relevante, publicado em 2013, tem como título “Formação pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* em saúde coletiva”. Os autores Guilherme Torres Corrêa e Victoria Maria Brant Ribeiro identificaram e caracterizaram as disciplinas/práticas de formação pedagógica dos mestrados e doutorados acadêmicos em Saúde Coletiva por meio do Caderno de Indicadores¹⁸ disponíveis no *site* da CAPES. Os resultados apontaram que a pós-graduação não prioriza a formação pedagógica, havendo uma tendência de formação técnico-instrumental. O estudo teve caráter quantitativo diagnóstico da realidade com suporte nos cadernos indicadores dos cursos. Com base nesse trabalho, foi possível constatar a dinâmica adotada na oferta de disciplinas e de temas em cursos de pós-graduação na área da Saúde Coletiva, informações que subsidiam nosso debate sobre a constituição do professor bacharel da saúde e a constituição de sua trajetória docente. Os dados produzidos com amparo em uma base idealizada e pré-construída sugerem maior aproximação com a realidade concreta e a captação desse movimento de formação e atuação em um campo prático com os agentes que vivenciam e atuam nessa realidade.

¹⁸ São relatórios emitidos pela CAPES baseados nas informações preenchidas e enviadas anualmente pelos programas de pós-graduação, onde os dados são tratados e utilizados na realização do processo de avaliação.

O quarto artigo identificado, “A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *Stricto Sensu*”, foi escrito pelos mesmos autores e no mesmo ano (2013). Aborda a fase inicial do processo formativo na pós-graduação. Nesse sentido, o estudo investigou o modo como a formação pedagógica é tratada no âmbito das políticas públicas para o Ensino Superior, especificamente no que tange à pós-graduação. O entendimento da pós-graduação como campo científico e a análise do Plano Nacional de Pós-Graduação indicaram que esse nível de formação superior está basicamente voltado para a acumulação de capital e formação de *habitus* científico, afastando-se da dimensão do ensino. O estudo desenvolvido na seara das políticas públicas enfatiza a necessidade de formação para a docência nos programas *stricto sensu*.

O quinto trabalho, intitulado “Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional” – foi publicado em 2017. As autoras, Amanda Rezende Costa Xavier, Michelle Cristine da Silva Toti e Maria Antonia Ramos de Azevedo, com base em relatos de docentes e documentos institucionais, constataram que na realidade pesquisada, o programa de formação docente é visto apenas como uma exigência legal para aprovação no estágio probatório, destinado aos professores que ingressam. Apesar dessa constatação, as autoras reafirmam a importância da experiência analisada em razão das alterações já experimentadas. Sendo um programa relativamente jovem, acredita-se que pode passar por aprimoramentos que garantam melhor formação pedagógica e desenvolvimento profissional aos docentes.

Sobre o levantamento feito na BDTD, encontramos um total de 484 produções utilizando os seguintes descritores: Formação Docente/Ensino Universitário/Pós-Graduação; Pedagogia Universitária; Formação Pedagógica e Educação Superior. Esses descritores foram combinados entre si a fim de delimitar a procura e refinar os resultados, o que resultou na identificação de duas teses e onze dissertações relacionadas ao foco temático de nossa investigação.

Os estudos se concentraram nas regiões Sul e Sudeste e tiveram maior incidência nos últimos três anos. As dez produções sobre formação pedagógica do professor universitário identificadas estão assim distribuídas: 69% na região Sudeste (cinco em São Paulo e quatro em Minas Gerais) e 23% na região Sul (duas no Paraná e uma em Santa Catarina), apenas uma na região Nordeste (Bahia). Esses dados apontam a ausência de teses e dissertações nas demais regiões do País, considerando os parâmetros estabelecidos neste experimento.

A primeira dissertação identificada foi produzida em 2011 por Nathália de Fátima Joaquim, tendo como título “Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de

ensino em administração”. O trabalho discutiu as práticas pedagógicas relacionadas ao estágio docência nos Programas de pós-graduação em Administração em duas IES de Minas Gerais. Os resultados apontaram que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são tidos como a principal via de formação de professores universitários, tornando-se necessária a prática do ensino em conformidade e harmonia com a pesquisa, onde o estágio possa se mostrar como uma possibilidade de aproximação entre teoria e prática. Com esteio nesse estudo, ampliamos o debate, aprofundando a compreensão dos múltiplos espaços de formação, bem como a análise de seus pressupostos teórico-práticos.

O segundo estudo dissertativo, publicado em 2012 e intitulado “Espaço de formação docente nos programas de pós-graduação em Enfermagem: uma revisão sistemática de literatura”, levantou dados sobre o processo de formação docente na pós-graduação em Enfermagem, historiando os primeiros estudos realizados no Brasil no período de 2000 a 2012. Os resultados de Marília Ferranti Marques Scorzoni demonstraram que são os espaços para o ensino na pós-graduação incipientes para atender a demanda da formação docente.

O estudo dissertativo de Márcia de Oliveira Torres Vanderlei, datado de 2012 e intitulado “Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica”, analisou como os professores universitários bacharéis interpretam suas práticas docentes em seu percurso formador. O objetivo foi identificar as representações das práticas professores e a influência do *habitus* e do *campo* (Pierre Bourdieu) no seu processo formativo. O estudo concluiu que os professores utilizam técnicas, práticas e condutas apreendidas com as experiências escolares e com a convivência profissional.

A dissertação “Formação pedagógica no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física”, escrita em 2014 por Amanda Pires Chaves, investigou as ações e propostas relacionadas ao desenvolvimento da formação pedagógica dos estudantes da pós-graduação. Os achados permitem concluir que, na realidade em que o estudo está inserido, existe a preocupação com a formação pedagógica dos futuros docentes universitários, contudo, a formação para a pesquisa tem sido privilegiada, assim como nos demais cursos de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil, uma vez que a cobrança quanto às publicações dos órgãos e agências de fomento obrigam os programas, docentes e alunos a darem mais importância para a pesquisa do que para a docência.

O trabalho de Lidiana Sagaz Silva, intitulado “O perfil dos egressos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina: 2003-2010”, datado de 2014, objetivou conhecer o perfil dos egressos desse programa. Os

resultados evidenciaram que 46,15% dos egressos atuam no ensino, sendo a carreira docente um dos interesses ao ingressar no mestrado. O estudo denota uma realidade do Sul, mas reforça a importância de formação para a docência nesses cursos haja vista a demanda para atuação no terreno da docência.

A dissertação “Docência na universidade: Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no ensino superior”, produzida em 2014, caracterizou a trajetória de professores universitários de variadas áreas egressas de um programa de pós-graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo. Os estudos concluíram que os professores sentem falta de formação pedagógica específica para o Ensino Superior e reconhecem a necessidade de continuar os estudos na pós-graduação e em programas de formação em serviço. A autora, Sandra Regina Paes Pádula, retrata a importância de pesquisa sobre a temática de formação de professores oriundos do bacharelado, ante suas fragilidades e lacunas na formação em nível de graduação e pós-graduação.

A dissertação de Bruna Donato Reche, publicada em 2015, com o título “A formação docente para o ensino superior no programa de mestrado em educação da Universidade Estadual de Londrina e a perspectiva de alunos oriundos do bacharelado”, analisou a perspectiva dos alunos oriundos do bacharelado do mestrado em Educação sobre a formação para a docência no Ensino Superior. A pesquisa revelou que a maioria dos participantes atua como docentes no Ensino Superior e o interesse pela docência os acompanha desde a graduação e, nesse meio tempo, a experiência com o conteúdo ministrado, as práticas com os estágios e a vinculação a grupos de pesquisa foram significativas para o desenvolvimento da profissão, mostrando a possibilidade de inter-relação dinâmica entre a experiência, a trajetória e a formação docente. A escolha pelo mestrado em Educação ocorreu principalmente pelo interesse nas contribuições da Educação para a carreira docente.

Estudo de Susye Nayá Santos Aires, intitulado “Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas”, de 2015, abordou as dificuldades, tensões e aprendizagens vivenciadas por aqueles que não tiveram formação pedagógica específica para atuar como professores. Os resultados evidenciaram que os professores bacharéis priorizam, inicialmente, o aspecto conteudista da disciplina por eles ministrada, tornando o ensino predominantemente transmissivo. Com o decorrer da trajetória profissional no entanto, conseguem se apropriar de algumas estratégias didáticas que favorecem sua prática de ensino. Os sujeitos também evidenciaram a necessidade de formação continuada específica em Educação, aspecto considerado importante prerequisite para a docência. Para

os professores bacharéis, tanto nos espaços internos da universidade quanto em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com destaque para o mestrado em Educação, constitui requisito primordial para o aperfeiçoamento e qualidade da prática docente de iniciantes na Educação Superior.

Com o título “Docência universitária: saberes pedagógicos necessários à formação do professor de ciências contábeis”, a dissertação de Robson Santos Morais, defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Universidade Federal de Uberlândia, teve por objetivo principal verificar se os professores universitários do curso de Ciências Contábeis possuíam conhecimento sobre as concepções pedagógicas e saberes docentes. Foram ouvidos professores que atuavam como docentes no curso de bacharelado em Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior IES de Uberlândia, Minas Gerais. Como resultado constatou-se a necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência universitária, uma vez que o currículo do curso de Ciências Contábeis não aborda esses pontos relacionados à senda pedagógica, sendo que apenas a experiência profissional não é suficiente para trabalhar os aspectos específicos da Educação.

A dissertação “Docência universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores”, defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade, por Naiara Sousa Vilela, analisou os processos de formação e desenvolvimento profissional de professores universitários, participantes de ações formativas contínuas, no que se refere à compreensão da prática pedagógica. Os resultados indicaram melhor compreensão da prática docente e dos saberes nela implícitos, aspectos que contribuíram para a reflexão de crenças, atitudes profissionais e reconstrução da identidade docente. O estudo ressaltou “[...] a necessidade de promover ações formativas para os docentes universitários, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento profissional, bem com a consolidação de espaços de formação continuada que priorizem o trabalho coletivo, troca de experiências e apoio pedagógico”.

O último trabalho dissertativo encontrado, intitulado “A Construção da identidade do docente do Ensino Superior”, dissertação defendida em 2017 por Mariglória Almeida Santos, na Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Salvador - Bahia, teve como objetivo promover a percepção dos professores sobre o desenvolvimento de seus percursos formativos, além da compreensão de como esses saberes implícitos nesse exercício docente são constituídos e mobilizados no campo universitário. A pesquisa revelou a influência da família, dos professores e dos colegas na escolha e amadurecimento na formação profissional desses sujeitos. As narrativas, de acordo com a pesquisa, evidenciaram,

ainda, as representações que os docentes exprimem sobre a profissão, considerando as dimensões didático-metodológicas, epistemológica e política. É ressaltada no trabalho a necessidade de vincular ao cotidiano do professor sua formação e a profissionalização em articulação com seu desenvolvimento profissional.

Em relação às teses encontradas, identificamos a tese de Karina de Melo Conte, defendida em 2013. Intitulada “Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo”. Esse trabalho dissertativo investigou se essa iniciativa tem se constituído em espaço formativo para a docência superior com amparo na análise das etapas de Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência. Os resultados apontaram que os pós-graduandos identificam a ausência da formação pedagógica do professor universitário na pós-graduação e reconhecem como importantes as contribuições para o exercício da docência, o aprimoramento e o aprofundamento profissional relacionado à formação dada nesse espaço. O estudo, considerando a realidade de São Paulo, reforça a necessidade de investigar os programas de pós-graduação *stricto sensu*, a fim de compreender e propor diretrizes que contribuam para a superação dessas deficiências de formação docente.

O último trabalho refere-se à tese de Luciene Alves, de 2013, intitulada “Pedagogia universitária na área da Saúde: perfil docente e proposta de formação em serviço”, que se propôs identificar os fatores que influenciaram as práticas didático-pedagógicas de docentes dos cursos da Área de Saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. A pesquisa concluiu que há uma limitação de articulação entre as práticas dos professores e as orientações previstas nos documentos institucionais, valorização da pesquisa em detrimento das ações de ensino e extensão na prática docente, uso indiscriminado de aula expositiva, limitações para o trabalho interdisciplinar e dificuldades na organização do trabalho pedagógico, ensejando necessidade de políticas de formação e acompanhamento pedagógico.

De um modo geral, os trabalhos encontrados reafirmam as dificuldades, fragilidades e lacunas na formação em nível de graduação e pós-graduação dos professores oriundos do bacharelado, apontando a importância de formação pedagógica em nível de pós-graduação *strictu sensu* e, principalmente, a formação relacionada ao desenvolvimento profissional docente de maneira institucionalizada. Nesse sentido, é apontada a necessidade de mais pesquisas que abordem a temática sobre formação de professores no contexto universitário, em virtude da relevância desse tema.

O mapeamento das produções revela proporcionalmente pouca produção na área da saúde e estudos mais focalizados na realidade das regiões Sul e Sudeste, onde as pesquisas desenvolvidas sugerem maior aprofundamento da temática em programas de pós-graduação *stricto sensu*, mais especificamente nos cursos da Saúde Coletiva, área que vem se expandindo no concerto da docência com o aumento de demandas de formação de profissionais voltados para essa atuação.

Os achados permitiram iluminar nossa camarinha, metaforizando o poema de Rachel de Queiroz, ao trazer elementos para a delimitação do nosso objeto de estudo, a formulação das questões norteadoras da pesquisa, metodologia e referencial teórico. As produções identificadas foram realizadas em outros contextos, em sua maioria, com ênfase no diagnóstico da realidade. O teor dos trabalhos, principalmente as deficiências na formação pedagógica dos profissionais da área da saúde e as lacunas de formação, em boa parte centrada no Estágio de Docência, deram pistas para a elaboração das questões norteadoras desta investigação, dirigida para a compreensão dos pressupostos teóricos que sustentam essas práticas e a captação do movimento de constituição de suas trajetórias no terreno da docência.

A identificação das metodologias empregadas nessas produções nos permitiu, ainda, apontar um caminho de pesquisa mais rico em possibilidades, ampliando-nos a visão sobre o objeto e enriquecendo os procedimentos de produção de dados. Esse inventário contribuiu significativamente para nossa perspectiva teórica, ao indicar Pierre Bourdieu como fundamentação teórica com potencial para a compreensão e aprofundamento do tema da formação pedagógica do professor universitário à luz dos conceitos de *campo*, *habitus* e *capital*.

Nesse sentido, há uma possibilidade de avançarmos na produção de conhecimento relevante e original que contribua para melhor entendimento da formação pedagógica do professor universitário no espaço e na realidade delimitada nessa alcova, metáfora que retoma outra vez o escrito de Rachel de Queiroz.

Dentre os elementos mapeados no levantamento das produções aqui apontadas destacamos: a) Fragilidade no Estágio Docência em nível de pós-graduação como experiência que reconhece as demandas do ensino na graduação e na constituição de um *habitus* docente; b) Necessidade de reflexão sobre a profissionalização e a profissionalidade na docência universitária, considerando as trajetórias e práticas desenvolvidas pelos docentes pautadas em valores, crenças e representações sociais acerca do que é ser professor, constituídas no decurso de sua história de vida.

Tais aspectos fazem com que recorram aos programas de pós-graduação para aprofundar as reflexões sobre docência. É constatada nesses programas, também, uma lacuna na formação pedagógica, sendo que há uma tendência nesses espaços de formação técnico-instrumental voltada para a pesquisa, como já apontamos. Esse dado é preocupante, visto que esses programas são tidos como a principal via de formação de professores universitários, tornando-se necessárias a compreensão e a valorização da prática do ensino desenvolvida por estes professores ao longo da constituição identitária e do estabelecimento de suas trajetórias como docentes.

Alguns estudos retratam a importância de pesquisa sobre a temática de formação de professores oriundos do bacharelado, ante suas fragilidades e lacunas na formação no plano de graduação e pós-graduação. É constatado o fato de que esses professores bacharéis priorizam inicialmente o aspecto conteudista da disciplina por eles ministrada, tornando o ensino predominantemente transmissivo. Com o decorrer da trajetória profissional, no entanto, conseguem se apropriar de estratégias didáticas que favorecem sua prática de ensino. Tal aspecto reforça a ideia do debate em torno do *habitus* como compreensão da identidade docente e da fundamentação de suas ações pedagógicas.

Consoante, Silva (2005) afirma que, as experiências vividas na sala de aula durante a escolarização denotam as raízes, ou vestígios, da lógica de um *habitus* professoral¹⁹ com implicações de natureza didática na ação docente. Essa experiência contribui para a formação de uma cultura sobre os modos de os professores efetivarem seu trabalho nas salas de aula, que se manifestam por intermédio de um conjunto de ações, valores e apreensões incorporadas no curso da carreira profissional, pessoal e acadêmica.

Nessa perspectiva, é observado nos trabalhos encontrados o fato de que os professores universitários bacharéis, na ausência de uma formação pedagógica, tendem a recorrer ao modelo de ensino ao qual foram submetidos durante a formação como alternativa para o exercício da docência, considerando a socialização e assimilação de saberes vivenciados durante trajetória profissional. Esses professores podem adotar um padrão de relação professor-aluno ao qual foram expostos quando da escolarização com muito mais chances de reproduzi-lo no exercício de suas práticas docentes. Esse *habitus* incorporado desempenha um papel de mediador entre o conteúdo a ser explicado (dimensão teórica) e sua apropriação pelos sujeitos a quem se ensina (dimensão prática). O que buscamos nesta pesquisa foi justamente captar esse movimento feito pelos docentes, na tentativa de se ajustar

¹⁹ Termo cunhado pela autora para referir-se aos atos praticados pelo professor.

às demandas e aos agenciamentos cotidianos da profissão e a constituição de um *habitus* que lhes possa instrumentalizar para esse exercício dentro do movimento contraditório, concreto e conflituoso do campo social a que pertencem.

A seguir, oferecemos breve contextualização da universidade pesquisada, do cenário da pós-graduação em Saúde Coletiva no Nordeste e na Bahia, a fim de compreendermos os limites e as possibilidades de fertilização de políticas de desenvolvimento profissional nos espaços institucionais. Trazemos uma panorâmica dos programas de pós-graduação em Saúde Coletiva no Nordeste e na Bahia, os quais delimitam o terreno da constituição da identidade docente e de formação profissional para o exercício da docência entre os profissionais dessa área.

2.3 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA E O PROGRAMA EM SAÚDE COLETIVA: NOSSA ALCOVA

Para melhor entendimento dessa conjunção de problema, examinamos as metas e os pressupostos descritos no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e as intercessões com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEFS, com os quais buscamos, inicialmente, identificar as ações de política institucional de desenvolvimento profissional docente nos contextos nacional e local, para daí compreendermos as concepções de formação que as permeiam. Em seguida, trazemos à baila o Regimento e a Proposta Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (UEFS, 2014) para identificar o lugar que ocupa a pedagogia universitária no Programa. A ideia é partir do pré-construído ou idealizado sobre a formação e desenvolvimento profissional para, *a posteriori*, descortinar a realidade vivenciada pelos docentes em suas trajetórias, considerando a riqueza das experiências incorporadas e ressignificadas como *habitus* em um contexto de profissionalidade docente.

A UEFS é instituição pública localizada em um município²⁰ do semiárido baiano com uma população estimada, para 2018, em mais de 609 mil habitantes (IBGE, 2018), com grande diversidade cultural, base econômica centrada na agricultura e no comércio, distante aproximadamente 110 km da Capital, Salvador.

²⁰ A Bahia, estado nordestino com 417 municípios e uma população estimada em 2018 de 14.812.617 habitantes (IBGE, 2018), possui oito instituições de Ensino Superior públicas, das quais quatro são estaduais e uma delas encontra-se localizada no município de Feira de Santana desde 1976.

Instalada nessa região, a UEFS surgiu de uma estratégia governamental de interiorizar a Educação Superior, até então, restrita à Capital. Configura uma instituição mantida pelo governo do Estado da Bahia que, de acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional²¹ (UEFS, 2013), documento projetivo e idealizado, procura garantir os princípios democráticos, autonomia dos sujeitos, qualidade acadêmica e perfil de uma instituição socialmente referenciada.

Para atender um de seus principais objetivos, que é formar e capacitar novos profissionais, essa IES mantém 30 cursos regulares de graduação (16 bacharelados e 14 licenciaturas) com um total de 8.198 estudantes, além de seis cursos de pós-graduação *lato sensu* e trinta cursos *stricto sensu* (23 mestrados e sete doutorados) que totaliza 1.630 estudantes (ASPLAN/UEFS, 2018). Também vale destacar que, nos dados mais recentes, essa instituição conta com um quadro de 1.037 professores efetivos, sendo seis graduados, 148 especialistas, 415 mestres e 468 doutores (ASPLAN/UEFS, 2018), o que indica conformidade com a legislação vigente (Art. 52 da Lei nº 9.394/96, Resoluções CNE/CES nº 1/2010 e nº 3/2010), que trata do percentual de mestres e doutores no corpo docente de universidades e centros universitários. Será, porém, que esta conformidade com o percentual de titularidade prevista na legislação dá conta das lacunas do exercício da profissão docente? Mais especificamente, entre os professores da área da saúde²², o que representa um total de 263 desse quadro, o que é relatado sobre formação pedagógica, acompanhamento e qualificação profissional para a docência? Como esses elementos aparecem no contexto do PPGSC? Essas indagações e outras já apontadas neste trabalho nos movem a conhecer as trajetórias de seus docentes.

Os estudos realizados por Moreira (2014) e Ramos (2014) identificaram necessidades de formação desses docentes na senda pedagógica, apesar da titulação. Nesse sentido, o NEPPU e o Departamento de Educação (DEDU) da UEFS tentam, há alguns anos, constituir programas que atendam às demandas formativas desses professores. Para acatar as reivindicações e solicitações, de outros departamentos, por formação, além de ciclo de

²¹ O Plano de Desenvolvimento Institucional, vigência 2011 a 2015 ainda em vigor, foi elaborado em diálogo com os diferentes segmentos representativos da UEFS com o objetivo de definir o perfil de universidade desejada pelo coletivo ali representado. O documento produzido em 2013 traz o contexto histórico da Universidade, os princípios gerais que regem a instituição e suas metas, o projeto pedagógico e as políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Apresenta as condições de infra-estrutura da IES projetando investimentos e melhorias. Sobre os recursos humanos, o documento descreve sobre as políticas de qualificação, plano de carreira e regime de trabalho dos docentes e técnicos administrativos, bem como as ações de apoio aos discentes e pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O documento encontra-se disponível no portal digital da UEFS no endereço <http://www1.uefs.br/portal/assessorias/asplan/menus/pdi-uefs/pdi-2011-2015>.

²² Referimo-nos àqueles que atuam nos cursos de Farmácia, Odontologia, Medicina, Enfermagem e Educação Física.

debates, palestras, seminários e encontros pedagógicos, fora realizado, no formato de atividade de extensão um curso denominado “*Avaliação da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Implicações Epistemológicas e Metodológicas*”²³, com duração de 60 horas-aula, desenvolvido semestralmente e ofertado, no período de 2008 a 2012. A iniciativa foi empreendida visando à formação pedagógica dos professores da Instituição, oportunizando aos seus docentes refletirem sobre suas práticas, buscando caminhos para a melhoria do processo ensino e aprendizagem (RAMOS, 2014). Objeto de análise, o Curso passou por avaliação e verificou-se a necessidade de institucionalizá-lo e organizá-lo com amparo nas novas perspectivas de políticas de desenvolvimento profissional tencionadas no PDI, visto que, no formato anterior, se configurava apenas como atividade de extensão isolada. Em função desse aspecto, o Curso não é oferecido desde 2012, sendo substituído por outra ação formativa.

Para suprir a extinção dessa atividade formativa, atualmente, o NEPPU realiza pesquisa-ação colaborativa interinstitucional envolvendo duas universidades baianas (UEFS e UNEB) sobre a prática pedagógica de professores universitários, iniciativa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Edital Universal nº 14/2014) e incorporada às ações do PDI com o apoio da universidade. Em dezembro de 2014, foi criado o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE), ligado à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD), buscando a qualificação das atividades pedagógicas e a capacitação de gestores acadêmicos (UEFS, 2013). Estas ações, conjugadas a outras medidas no âmbito da Universidade, evidenciam o esforço para cumprir o Art. 67º da LDBEN (BRASIL, 1996), que trata da responsabilização das instituições na promoção, valorização e aperfeiçoamento profissional continuado de seus profissionais da Educação.

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015 da IES (UEFS, 2013), ainda em vigência²⁴, exprime elementos importantes que impele a manutenção da política de desenvolvimento profissional do quadro docente, porém, por ser um documento orientador, não podemos desconsiderar seu traço de intenção declarada, sendo necessários, também, o exame das ações executadas e seus resultados. De todo, a primeira análise revela uma perspectiva animadora de acolhimento à expectativa de qualificação profissional, plano de

²³ Esse curso, oferecido anualmente aos docentes de áreas e departamentos distintos, surgiu das demandas de alguns professores que careciam de uma fundamentação pedagógica em suas aulas, representando, ainda hoje, uma das experiências mais sistematizadas dentro da Instituição, reconhecida para aquela finalidade (RAMOS, 2014).

²⁴ Esse documento ainda está em vigência, aguardando a homologação do novo PDI.

carreira e regime de trabalho. Nesse aspecto, cabe ressaltar que o documento traz como fundamento do trato a gestão de pessoas, comprometendo-se a procurar

[...] ao máximo manter o diálogo com aqueles que trabalham e a constroem, apoiando amplamente a capacitação de professores e técnicos, concedendo bolsas institucionais para a realização de cursos de pós-graduação, diárias e passagens para participação em cursos e eventos, com critérios de avaliação, bem como mecanismos de controle dessas informações, além de **apoiar o desenvolvimento das carreiras dos seus servidores docentes e técnicos**. (UEFS, 2013, p.28, grifamos).

Com vistas à busca da qualidade da Educação universitária, o PDI descreve, de modo mais específico, a Diretriz 06: Implementação do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE, como eixo articulador do desenvolvimento dos professores. De acordo com o PDI (UEFS, 2013), essa diretriz tem como meta a organização de um programa de apoio ao desenvolvimento profissional do corpo docente, com vistas à qualificação das atividades pedagógicas e à capacitação dos gestores acadêmicos, bem como o envolvimento do corpo docente em ações críticas e formativas no âmbito da prática pedagógica, com espaços para socialização e integração de experiências acadêmicas (p.61). É importante ressaltar que, apesar da intenção do documento, na prática o Programa, em processo de implantação, ainda é marcado por experiências contingentes. No documento são sugeridas as seguintes ações:

Levantar demandas prioritárias para a formação continuada de docentes e de gestores acadêmicos da UEFS; **Promover ações articuladas de desenvolvimento profissional docente** para a troca de experiências pedagógicas e a incorporação de metodologias ativas e de propostas curriculares inovadoras; Realizar eventos e cursos de qualificação para a gestão acadêmica; Promover eventos sobre o fazer universitário docente, visando sensibilizar e envolver professores nas ações do ProFACE; Institucionalizar parâmetros e mecanismos de valorização profissional inerentes ao trabalho docente no ensino de graduação; Desenvolver projetos de acolhimento e troca de experiências pedagógicas com professores externos ou egressos. (UEFS, 2013, p.61, grifamos).

Nota-se, também, no documento a responsabilidade e o compromisso da Instituição com as demandas sociais e a valorização da atividade acadêmica numa perspectiva pluralista, integradora e dialógica para a consolidação de seu projeto educacional, aspectos que têm implicação no trato pedagógico, na diferenciação das ações e na formação docente, apesar de ainda serem proventos de uma prática idealizada e que se encontra em permanente estado de operacionalização. Nesses termos, o documento aponta para uma proposta de Educação universitária voltada para uma perspectiva sócio-histórica, cujo objetivos são:

[...] **promover a formação humana plena e holística**, em que, além da capacitação profissional, das competências e das habilidades, a pessoa em formação possa conhecer e absorver valores éticos e morais, imprescindíveis para o exercício pleno

de sua cidadania e construção de uma sociedade mais igualitária, justa, coletiva e pacífica. (UEFS, 2013, p. 35, grifamos).

Do ponto de vista das intenções declaradas no documento, o PDI da UEFS evidencia coerência entre os princípios que fundamentam a existência da Universidade e seu papel social, o que se explicita no registro de um olhar atencioso à proposta pedagógica e aos seus profissionais, valorizando a organização do processo de ensino e de aprendizagem, a relação pedagógica, o uso de metodologias ativas de trabalho e avaliação que possibilitem aos docentes atuarem como sujeitos históricos em suas trajetórias de formação e de desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e da conduta ética (UEFS, 2013).

Para dar conta dessas perspectivas educacionais, o PDI traz como ações articuladas a valorização do desenvolvimento profissional dos docentes e a adequação da infraestrutura à efetivação da proposta pedagógica apresentada em cada curso de graduação, bem como a realização de projetos de ensino de graduação concernentes ao desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras e a implantação de um programa regular de apoio à formação continuada do corpo docente e a formação de gestores acadêmicos (UEFS, 2013).

Sobre a pós-graduação, o documento registra a intenção de incentivar o fortalecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu* e programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essa política de pós-graduação, como destacado no referido texto, está atrelada às “[...] demandas da sociedade em relação à formação crítica, científica e tecnológica, de especialistas, mestres e doutores, contribuindo com o desenvolvimento econômico, político, social, cultural e artístico.” (UEFS, 2013, p.75). Nesse sentido, o documento se propõe a fortalecer os programas de pós-graduação *stricto sensu* por meio da disponibilidade de espaços e recursos que contribuam com os avanços da produção científica e tecnológica. Considerando a lógica do incentivo à produção científica e a articulação com as exigências do órgão regulador – CAPES, tais encaminhamentos norteiam-se, ainda, conforme o PDI, no princípio da excelência acadêmica e do ensino de qualidade, o que requer qualificação e capacitação contínua dos docentes no patamar de mestrado, doutorado e pós-doutorado (UEFS, 2013, p. 75). Tomando como referência essa perspectiva de “formação crítica, científica e tecnológica” nos programas de pós, consideramos que é necessário o delineamento do lugar do ensino e da formação pedagógica nesses contextos, aspectos silenciados no documento.

Além dessas ações, o PDI da Universidade prevê e mantém um Programa de Ajuda de Custo para Servidores Docentes e Técnicos (PACDT), visando a subsidiar o desenvolvimento profissional docente em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ações que

dialogam com as metas constants do PNE e no PNPG vigentes. Cabe aqui salientar que a concepção de desenvolvimento profissional identificada neste documento (PDI/UEFS) ainda permanece restrita à qualificação ao plano de pós-graduação *stricto sensu*. A perspectiva de desenvolvimento profissional diz respeito a uma série de elementos não circunscritos apenas à formação, mas também, às condições de trabalho, ao reconhecimento no plano de carreira e salários, à valorização da própria docência ante o *status quo* do pesquisador, dentre outros.

Em linhas gerais, é possível asseverar que o PDI da UEFS denota uma perspectiva de intencionalidade e ideal cuja concepção pré-construída visa à formação de seus professores, expresso na definição de objetivos, metas e ações que focalizam este propósito. Entre seus objetivos, destacamos três que exprimem a intencionalidade da Instituição com o desenvolvimento profissional dos professores: a) Incentivar e ampliar a pesquisa docente e discente voltada para o processo de ensino e de aprendizagem e para a formação de professores na UEFS; b) Definir uma política de formação de professores da UEFS; e, c) Implementar um fórum permanente, voltado para a qualificação do processo de formação de professores da UEFS (PDI, 2013, p.61). É preciso, entretanto, indagar sobre como esse documento reverbera nos espaços da instituição.

Com esteio nessas diretrizes institucionais mais gerais, adentramos a materialização dessas orientações no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS, considerando seu Regimento aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) em janeiro de 2014. Esse documento traz as diretrizes organizacionais e de funcionamento do Programa, as orientações didáticas mediante a organização do currículo, do acompanhamento dos discentes e avaliação da aprendizagem.

Além de desenvolver a formação de pesquisadores na área da Saúde Coletiva e contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico, o Programa tem como meta, de acordo com o Art. 1º, Parágrafo Único, “[...] qualificar profissionais para o ensino de disciplinas no campo da Saúde Coletiva em cursos de graduação e pós-graduação.” (UEFS, 2014, p.2). Esse objetivo relacionado à formação para o ensino traz uma perspectiva diferenciada para o Programa, cuja ênfase curricular pode situar na pauta a dimensão pedagógica. Na organização dos componentes curriculares, no entanto, aparece apenas o Estágio Docência como atividade voltada para essa formação, como perscrito no Artigo 15: “O Estágio Docência, atividade que os alunos de Mestrado e Doutorado desenvolverão obrigatoriamente em cursos da área da saúde ao nível de Graduação ou de Pós-Graduação Lato Sensu da UEFS, **tem por finalidade a preparação dos alunos para a atividade docente no ensino superior**” (UEFS, 20014, p.6, grifamos). Até que ponto essa preparação,

nesses termos, atende aos propósitos declarados no Art. 1º? Mais ainda, é coerente com o que estabelece o PDI como proposta institucional? Por certo que os docentes vinculados ao Programa muito podem contribuir para aclarar e captar esse movimento em contexto real e concreto, permitindo com apoio na compreensão das trajetórias de profissões novas configurações nas ações de desenvolvimento profissional dos docentes.

O Parágrafo 2º do mesmo artigo assinala que o estudante poderá ser dispensado do Estágio Docência, a juízo do Colegiado, caso seja docente de alguma instituição universitária de ensino de graduação ou de pós-graduação na área de Saúde e tenha exercido atividade docente regular como professor de disciplina, por período de pelo menos dois semestres consecutivos, devidamente comprovados. Essa regulamentação parece ser contraditória quando libera o estudante de um momento que poderia ser muito rico e significativo para sua formação pedagógica, considerando que grande parte desses estudantes vem de uma formação em nível de bacharelado e, apesar de já exercerem a docência, poderiam ampliar ou qualificar as ações que desenvolvem em sala de aula. Ressaltamos, também, que esse espaço, por si, não dá conta de uma formação tão complexa como é a formação para a docência, mas, como ele constitui um dos poucos espaços, é contraditória a dispensa da vivência dessa prática. Na ausência de espaços formais para essa formação teórico-reflexiva da prática docente reforçam-se a incorporação do *habitus* professoral desenvolvido pelos docentes do Programa e a tendência de reprodução do capital pedagógico expresso por eles nas relações acadêmicas e familiares, como já destacamos.

Outro aspecto a ser ponderado é o acompanhamento dessa atividade de Estágio Docência. O Artigo 15, Parágrafo 1º, define que: “Para o cumprimento da atividade de Estágio Docência o aluno deverá desempenhar tarefas docentes sob supervisão de professor do curso de mestrado responsável por essa atividade e pelo professor responsável da disciplina, designado pelo Departamento por solicitação do Colegiado, devendo os mesmos, ao final do semestre, avaliar o desempenho do aluno.” (UEFS, 2014, p.06). Esse acompanhamento depende de alguns fatores, dentre os quais a formação do professor do estágio, a condução do professor da disciplina e das metodologias de ensino adotadas no curso e as interações dialógicas entre professor, coordenador e estudantes.

Freitas (2016) destaca a ideia de que o estágio docência se constitui como importante espaço formativo para o profissional da saúde que pretende atuar ou que já atua no Ensino Superior. De acordo com a autora, com suporte na orientação do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE), elaborado em 2005 pelo

Governo Federal, existe uma perspectiva de valorizar a orientação pedagógica complementando os eixos teóricos e práticos específicos da profissão.

Uma das concepções identificadas no Programa de Formação (PRÓ-SAÚDE) é a capacitação, para o ensino, de membros das equipes da Estratégia Saúde da Família, atraindo-os para a pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2007, p.51). Essa diretriz reforça a ideia de uma preparação dos docentes e discentes no âmbito pedagógico. O documento sugere a aplicação de metodologias desafiadoras e inovadoras, a problematização e a investigação crítica mediante o desenvolvimento de atitudes e habilidades, sendo o processo de avaliação expresso na avaliação formativa e somativa, em que os estudantes se tornem sujeitos de suas aprendizagens por meio da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, tomando como referência as orientações do PRÓ-SAÚDE e a realização do Estágio Docente, estudos recentes desenvolvidos por Freitas (2016) no PPGSC/UEFS, restou identificados fato de que:

[...] o estágio contribui para a preparação dos pós-graduandos à docência universitária; para o desenvolvimento da identidade docente; para a aquisição de conhecimentos da realidade da sala de aula universitária; para a troca de saberes com o professor experiente e, por fim, para a percepção dos mestrandos sobre a condição humana do profissional docente e da humanização nas relações que ocorrem no contexto educativo. (FREITAS, 2016, p.114).

De efeito, as atividades de Estágio Docência constituem-se como elemento importante no espaço curricular em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, mais especificamente falando da área da Saúde Coletiva, ao colaborar para a formação e o desenvolvimento profissional do docente universitário, aproximando-o da realidade da sala de aula, da incorporação dos saberes experienciais necessários ao exercício docente, das expertises na resolução de problemas específicos no campo do ensino-aprendizagem e a possibilidade de aprender com um professor supervisor e com o trabalho colaborativo, sendo um espaço propício para a influência desse estagiário na escolha na área do ensino (RIBEIRO; FREITAS, 2016).

Dada a perspectiva humboltiana da pós-graduação no Brasil, questionamos o lugar que essas orientações de formação identificadas no PRÓ-SAÚDE assumem na formação *stricto sensu* com vistas à qualificação desses profissionais para a atuação docente. É necessária uma discussão mais ampla do sentido dessa formação, da equidade entre formar para a pesquisa e formar para o ensino, de investimentos no docente desses programas, garantindo-lhes recursos, condições de trabalho e formação específica na seara pedagógica para melhor acompanhamento dessas atividades de estágio (FREITAS, 2016),

compreendendo que essa formação para a docência se estende por toda a vida profissional sob diversas modalidades e sentidos, não se esgotando unicamente nesse espaço formativo.

Considerando, todavia, o contexto do PPGSC, existem outros elementos que denotem opções ou caminhos para a formação docente? É o que buscamos identificar a seguir na análise de sua Proposta Pedagógica.

Relativamente à formação para a docência, a Proposta Pedagógica do PPGSC (UEFS, 2016) destaca, além da atividade de ED, a disciplina Didática Aplicada à Saúde. Para o documento em vigência, o ED permite introduzir experiências com temas da formação profissional, articular a produção dos conhecimentos no PPGSC e motivar os estudantes para o exercício da docência, mediante a experiência de ensino em realidades concretas. Para fundamentar as atividades de ED com os elementos teórico-metodológicos, o Programa oferece a disciplina Didática Aplicada à Saúde.

Ribeiro e Cunha (2010), pesquisando as perspectivas da docência universitária nesse Programa, concluíram que há uma discrepância das expectativas dos estudantes, os quais têm a docência como expectativa de ação profissional, em relação à proposta de formação do curso. Para as autoras, os mestrandos demonstram interesse em se prepararem para a carreira como docentes do Ensino Superior, principalmente porque alguns já exercem a docência, principalmente na rede privada. Pouco se encontra nas propostas curriculares do PPGSC, entretanto, a dimensão da formação pedagógica (RIBEIRO e CUNHA, 2010). Para as autoras,

Apesar dessa fragilidade em relação ao preparo do docente para o Ensino Superior, foi evidente que o Programa ampliou os conhecimentos gerais e específicos e a capacidade crítica dos estudantes, de modo a contribuir para a sua formação pessoal e profissional. Entretanto, **os resultados favorecem o questionamento sobre o lugar da formação dos professores do Ensino Superior na Universidade e a interpelação dos cursos de Pós-Graduação stricto sensu, em particular.** (RIBEIRO e CUNHA, 2010, p.65, grifamos).

É evidente que os programas ainda constituem espaços privilegiados para a pesquisa e aprofundamento dos saberes específicos do terreno da Saúde, mas a consolidação dos saberes da prática educativa ficam em segundo plano (RIBEIRO e CUNHA, 2010). Para as autoras, a docência universitária ainda é concebida sob o prisma das experiências do docente no cotidiano da sala de aula e da formação como pesquisador. Esse exercício docente, “[...] sem reflexões sistematizadas com o auxílio da teoria, tende a reproduzir os modelos históricos, que cada vez mais se distanciam da realidade atual dos alunos.” (P.65).

Estudo realizado por Ramos (2014) nessa Universidade identificou a existência de demanda por formação pedagógica entre os professores da saúde. Nas experiências de formação analisadas, evidenciou-se que os professores tensionam respostas para suas angústias e subsídios didáticos à prática docente, sobretudo no que concerne a planejamento e avaliação. Com efeito, a literatura sobre o assunto alerta para a noção de que professores no exercício do magistério superior advindos do bacharelado tendem ao didatismo, isto é, mero uso de instrumentos didáticos para transmissão de conteúdos. Essa procura acontece, justamente, pela falta de uma formação que lhes permita compreender a docência em uma perspectiva não instrumental, que considere os pressupostos teóricos como fundamento para compreensão e reflexão sobre a prática, impulsionando sua autonomia profissional. Supõe valorizar o acúmulo de capital pedagógico desse docente via incorporação do *habitus* e da experiência, agregando saberes que os permitam compreender e modificar suas práticas com vistas a atender às demandas do processo educativo como um todo, não só à dimensão técnica.

Na compreensão de Garcia (1999), o desenvolvimento profissional dos professores está imbricado no reconhecimento de que eles sejam capazes de administrar o conhecimento prático, estratégico e que aprendam, com suas experiências, aspectos contextualizados com as condições de trabalho, com a autonomia na gestão dos processos educativos e na capacidade de trabalho individual e coletivo dos docentes. Assim sendo, concordamos com Ramalho, Nunez e Gauthier (2003), ao reconhecerem a carência de políticas que fomentem essa dimensão da profissionalização docente, em particular políticas que reconheçam as especificidades da docência no Ensino Superior, que é diferente da atuação na Educação Básica. É necessária uma formação que propicie ao professor desse grau de ensino compreender a aprendizagem adulta, estimule e forneça elementos conceituais e metodológicos para uma docência baseada, não somente, na formação técnica e profissional, mas, principalmente, na formação humana.

Para Leitinho (2008) e Dias (2010), a formação do professor deve ser assentada em projetos de desenvolvimento profissional e devem preservar alguns elementos fundantes como: a indissociabilidade teoria e prática, a contextualização do conhecimento, a fundamentação teórica, o exercício profissional docente ensino, pesquisa, saberes e competências, privilegiando, sobremaneira, a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico, bem como reflexão crítica sobre essa relação entre conhecimento, práticas e experiências. Compreender como se engendram as relações e como estas são estabelecidas e

legitimadas no discurso e nas práticas dos professores é um exercício necessário para o descurtinamento para o jogo operado nesse campo social em uma perspectiva bourdieuana.

Independentemente do *locus* de formação, é importante que se garanta uma formação transposta a instrumentalização didática, que se busque ampliar e fundamentar, com base nos pressupostos teóricos, as bases conceituais, éticas e políticas do pleno exercício dessa docência, inclusive valorizando o professor como sujeito e não objeto da formação, o qual edifique, de maneira idiossincrásica, sua identidade de profissional, exercendo a docência com esteio no conjunto de elementos que constitui a profissão.

Outro aspecto relevante e que instiga a formulação das questões norteadoras de nossa pesquisa de doutoramento reporta-se ao reconhecimento de que os mecanismos e os espaços adotados não esgotam as necessidades e as demandas da formação pedagógica dos professores. Tais processos, sejam eles de graduação, de pós-graduação ou de outra natureza, não os deixam prontos, no sentido de acabados para o exercício profissional, embora forneçam referências que, no cotidiano das experiências de atuação, possibilitam a composição de um repertório de conhecimento sobre seu trabalho.

Por certo que os cursos de pós-graduação se desdobram hoje como um importante contexto de socialização profissional docente, expectativa fomentada, principalmente, pelo que dispõe a legislação brasileira sobre o ingresso no ensino universitário, conforme já assinalado neste escrito. Por outro lado, o que os professores relatam e revelam sobre a dissociação formação do pesquisador/formação para a docência na pós-graduação? Será que as tensões, conflitos e agenciamentos cotidianos não implicam nova modalidade de perceber e operar o jogo, de exercer a docência, mesmo considerando o suposto distanciamento entre ensino e pesquisa em sua formação? Compreender esse processo de desenvolvimento docente pode nos oferecer a primeira telha de vidro a ser colocada no telhado do quarto obscuro em que se encontra essa temática.

Os elementos até aqui explicitados nos estimulam a continuar indagando sobre a formação para a docência no âmbito dos cursos de pós-graduação no terreno da Saúde, destinado, em sua maioria, a profissionais oriundos do bacharelado. Para tanto, realizamos um mapeamento preliminar com a oferta e distribuição desses programas no Brasil e região Nordeste com a intenção de situar o Programa em Saúde Coletiva da UEFS.

Tomando como referência dados recentes relativos aos cursos recomendados e reconhecidos pela CAPES na área de Saúde Coletiva (CAPES/MEC, 2018), temos um total de 128 cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, dos quais 49 são de Mestrado Acadêmico, 39 de Doutorado e 40 de Mestrado Profissional. Esta é uma oferta significativa e

também relevante para a formação de professores pesquisadores e, possivelmente, reflete a necessidade de qualificação profissional para a docência universitária, visto que esse campo de ensino registra movimento de expansão nas últimas décadas, além da intensificação do debate pedagógico no terreno da Saúde. Na região Nordeste, essa oferta corresponde a 28 cursos, ou seja, aproximadamente 22 % dos cursos oferecidos no Brasil, sendo 13 mestrados acadêmicos; oito doutorados e sete mestrados profissionais (CAPES/MEC, 2018).

Nesse levantamento identificamos na Bahia oito cursos, sendo quatro mestrados acadêmicos, dois doutorados e dois mestrados profissionais em Saúde Coletiva. Os cursos catalogados estão localizados em duas universidades públicas, uma estadual e outra federal. Desse total, 37,5% da oferta de pós-graduação *stricto sensu* da Bahia são providos pela Universidade Estadual de Feira de Santana, precisamente os cursos de Mestrado (Acadêmico e Profissional) e Doutorado em Saúde Coletiva.

Diante do exposto, a saber: o crescente aumento de docentes que atuam no ensino universitário oriundos de cursos de bacharelados da área da Saúde em busca de formação pedagógica; do aumento de oferta de vagas em cursos de pós graduação *strito sensu* em saúde coletiva; da complexidade e da necessidade de profissionalização para a docência universitária; da falta de políticas institucionais consolidadas para a formação pedagógica em um contexto de desenvolvimento profissional, principalmente, a constituição de um *habitus* que fortaleça a profissionalidade docente em um contexto dos professores bacharéis; possibilidade de formação docente, bem como o importante papel dos professores desse curso, é que esta investigação, assumiu como questão de pesquisa: **Como se configuram na trajetória de profissionalidade dos professores bacharéis da saúde do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS, o capital pedagógico e a incorporação do *habitus* para o exercício docente?** Com amparo na pergunta central, temos as questões decorrentes expressas na sequencia:

- a) Que pressupostos (epistemológicos, ontológicos e metodológicos) fundamentam a trajetória de profissionalidade dos professores bacharéis do PPGSC da UEFS?
- b) Que experiências, práticas e saberes desses professores compõem a incorporação do *habitus*?
- c) Qual a relação entre as práticas pedagógicas e a constituição do *habitus* desses docentes?

Estas são, por assim dizer, as questões de pesquisa que nortearam este estudo, lampejos de claridade, de luzes e cores na definição de seus objetivos, referenciais teóricos e metodológico. Com encosto nelas reafirmamos a relevância acadêmico-social de produção de conhecimento sobre a temática da formação pedagógica de professores bacharéis no Ensino Superior. As necessidades formativas desses professores, as implicações da formação pedagógica na prática de professores bacharéis em Saúde na UEFS, a relação entre a concepção e prática pedagógica dos docentes desse Programa, a constituição de seu *habitus* e capital pedagógico nos incitam à reflexão científica com vistas ao debate em torno da profissionalidade e da trajetória desses docentes.

Nesse sentido, delineamos como objetivo geral **compreender a trajetória de profissões dos professores bacharéis da saúde que exercem a docência no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS e a constituição do capital pedagógico que estrutura o *habitus* profissional**. Os objetivos específicos, por sua vez, estão delineados sequentemente:

- a) Analisar o contexto do *campo social* onde estão inseridos os professores do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS;
- b) Captar o movimento da trajetória de profissionalidade dos professores bacharéis da Saúde vinculados ao referido Programa;
- c) Identificar saberes e práticas por eles incorporados como necessários à docência universitária;
- d) Analisar a relação entre a prática docente e a constituição do *habitus* profissional.

Considerando o caminho estabelecido na problemática e nas questões orientadoras da investigação, nossa tese é de que o professor bacharel expressa um capital pedagógico adquirido mediante a incorporação de um *habitus* estruturado, sobretudo, nos saberes da experiência, e que a ausência de uma reelaboração reflexiva sistemática sobre sua prática pedagógica inibe o desenvolvimento de um *habitus* que fortaleça sua profissionalidade, por conseguinte, seu processo identitário como profissional docente.

No segmento imediatamente expresso, continuamos a descortinar os clarões da nossa camarinha escura, trazendo, junto às telhas de vidro, as perspectivas teóricas acerca da constituição do *habitus* e da experiência, que nos permitem avançar em nossas demandas.

3 TELHAS DE VIDROS, CLARÕES E CORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

“[...] Agora, o quarto onde ela mora é o quarto mais alegre da fazenda, tão claro que, ao meio dia, aparece uma renda de arabesco de sol nos ladrilhos vermelhos, que — coitados — tão velhos só hoje é que conhecem a luz do dia...”

(Poema *Telha de Vidro* – Rachel de Queiroz).

Para entender-se a conjunção de problemas que movem esta investigação, elegemos as categorias teóricas do *habitus* e da experiência, aqui inter-relacionadas como substratos conceituais que constituem e iluminam nosso objeto de estudo, por conseguinte, possibilitando evidenciar suas cores, sombras e perspectivas. Desse modo, recorreremos às palavras de Silva (2005) quando destaca a ideia de que

[...] *habitus* e *experiência* sejam duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes, tendo em conta a estruturação do objeto de estudo das investigações sobre o ato de ensinar na sala de aula. (P. 158).

As aproximações teórico-práticas até aqui realizadas, seja nos estudos de mestrado (RAMOS, 2014), no levantamento das produções científicas, na conversa exploratória com gestores da UEFS e nas experiências vivenciadas na docência no Ensino Superior, corroboram a inter-relação de *habitus* e experiência anunciada por Silva (2005).

Os registros e relatos identificam, especificamente, a incorporação dos atos da docência universitária exercida por professores oriundos de cursos de bacharelado com suporte na realização de práticas pedagógicas vinculadas a experiências anteriores, constructos sociais desses agentes ao longo da vida. Tal perspectiva nos remete a considerar o aporte teórico fundamentado nos conceitos de *habitus*, sistematizado por Pierre Bourdieu, e de experiência, teorizado por Edgard Thompson, José Domingos Contreras e Jorge Larrosa Bondía, os quais nos permitirão compreender este “estar e ser” professor em um curso de pós-graduação na área da Saúde.

Para a compreensão do *habitus*, reunimos os fundamentos da prática, que se expressam nos elementos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da organização do trabalho docente e de seu exercício profissional. A experiência, situada em um *locus* relacional e de negociação entre os agentes, está imbricada na formação profissional e no *modus operandi* do fazer docente, expressa na incorporação dos saberes do conteúdo a ser ensinado (saberes disciplinares ou específicos), do objeto de sua atividade profissional (saberes das Ciências da Educação), do saber inerente à atividade docente (saberes pedagógicos) e os oriundos da experiência de organização, planejamento, realização e

avaliação do processo educativo, que são os saberes curriculares (FARIAS et al., 2009). Desse modo, a primeira parte deste capítulo está organizada considerando esse trio dialético Campos, *Habitus* e Experiência, com seus elementos empíricos.

Na segunda parte, focamos na inter-relação da experiência com *habitus* e a prática docente, a fim de compreender as trajetórias de profissionalidades de professores bacharéis, para, na terceira parte, discutirmos a profissionalização e a profissionalidade docente como mecanismos de reconhecimento da docência como *campo* de lutas e de exercício desses saberes específicos da docência, os quais tensionam a relação entre o *habitus* e a incorporação de *capital* pedagógico para o exercício da profissão.

3.1 CAMPO, HABITUS E EXPERIÊNCIA: ENTENDIMENTO TEÓRICO NECESSÁRIO

A noção do *habitus* possibilita que compreendamos os agentes sociais como interlocutores capazes de constituírem a própria realidade em um jogo relacional com os demais sujeitos, onde tal elaboração não se dá com procedência num “sujeito-transcendental”, mas em um corpo socializado, envolvido nas práticas e nos princípios socialmente constituídos sob o prisma de uma experiência social situada e datada (BOURDIEU, 2001, p.167). Essa perspectiva diferenciada para as relações sociais estabelecidas em determinado espaço (*campo*²⁵) nos permite compreender o *habitus* como meio de esquemas de percepção, apreciação e ação, que tendem a se impor mais do que todas as normas pré-construídas, ajustadas ou não a essas disposições e que asseguram a perpetuação das práticas em ultrapasse às gerações. Nesse sentido, o *habitus* funciona como o suporte material da memória coletiva, reproduzindo nos sucessores, por meio de uma hereditariedade social, o que foi adquirido pelos predecessores (BOURDIEU, 2015).

Para Bourdieu (2001), o *habitus* é produto de uma aquisição histórica e um legado social que, sendo tatuado nos corpos mediante as experiências vividas, permite

[...] tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das restrições estruturais de que são o produto e que as definem. (P.169).

Na qualidade de produto incorporado, o *habitus* engendra práticas que se ajustam à ordem e ao contexto nos quais foram constituídas, sendo, com efeito, percebidas e

²⁵ O conceito de campo será mais bem explorado neste capítulo.

apreciadas, pelos agentes que as realizam e também pelos demais, como sendo justas, direitas, adequadas, sem, contudo, serem fruto de uma relação servil, obediente, imposta, subserviente a uma norma ou às regras do direito implícito em um determinado *campo* (BOURDIEU, 2001). Essas práticas provêm desse movimento dialético e dinâmico das disputas dentro desse *campo*, tensionadas com o amparo nas necessidades e na posição que cada um ocupa no espaço social. Para Bourdieu (2001), o “[...] *habitus* constrói o mundo por uma certa maneira de se orientar nele, de lhe dirigir uma atenção que, como aquela do saltador que se concentra, é tensão corporal ativa e construtiva para o futuro iminente”. (P.175).

De igual modo, percebemos o *habitus* como um princípio gerador e unificador que traduz as necessidades impostas ao agente e a sua posição social no sentido de um estilo de vida e de relações sociais que definem suas escolhas, crenças, valores e práticas; constitui a maneira de senso prático do que se deve fazer em uma dada situação (BOURDIEU, 2011). Para Bourdieu, o *habitus* é um

[...] princípio gerador de práticas distintas e distintivas - o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. (P.22).

Produto da incorporação de uma estrutura social sob a forma de uma disposição quase natural, frequentemente dotada de todas as aparências do que é inato, o *habitus* é a *vis insita*, a energia potencial, a força dormente, de onde a violência simbólica em particular aquela exercida pelos performáticos, extrai sua misteriosa eficácia. (P.205).

Esse conceito põe os sujeitos como agentes históricos e protagonistas pertencentes a um dado contexto social, os quais incorporam princípios, gostos e preferências orientadores de suas ações e reações. As estratégias ou as tomadas de posições adotadas pelos agentes estão relacionadas à posição que eles ocupam no *campo*, podendo, mediante as disposições constitutivas de seus *habitus*, tender a conservar ou transformar essa estrutura, perpetuando as regras do jogo, ou subvertendo-as, de acordo com seus interesses e posições sociais (BOURDIEU, 2011). De efeito, é possível compreender de modo mais amplo as tramas constituídas e vividas pelos agentes em espaços sociais distintos.

No caso das práticas docentes, as disposições constitutivas do *habitus* incorporadas e inculcadas pelas condições objetivas do *campo* profissional e por determinadas ações pedagógicas são ajustadas a certas situações do próprio exercício da docência e das necessidades da profissão, desenvolvendo nos agentes expectativas e práticas compatíveis às exigências objetivas impostas, até que haja alterações importantes nessas estruturas e

mecanismos, ou seja, o *habitus* é o próprio sentido da organização da trajetória profissional e do conhecimento prático envolvido nas situações e domínios da atividade (BOURDIEU, 2015).

Bourdieu (2011) ressalta, no entanto, que os *campos*, incluindo o profissional, o científico e o acadêmico, são marcados por disputas de “[...] poder, de capital, de relações de força, de lutas para conservar ou transformar essas relações de força, de estratégias de manutenção ou de subversão, de interesse etc”. (P.88). Essas disputas e tensões resultam da relação mútua entre *campo* e *habitus*. Bourdieu (2015) ensina que “[...] as estruturas mentais não são o simples reflexo das estruturas sociais”. (P.265). Por um lado, no interior do *campo* é que se eleva a *illusio* (motivação e aspirações dos agentes) que impulsiona a pessoa a investir no objeto e, de outra parte, no exterior, a oferta de objetos socialmente oferecidos ao investimento (BOURDIEU, 2015). Nessa perspectiva, os conflitos se darão com origem nos variados espaços ocupados pelos agentes no interior do *campo*, dos interesses na manutenção ou transformação desses espaços em disputa e das motivações incorporadas pelo *habitus*.

O debate sobre o *habitus* é fértil e nos conduz à necessidade de pensar a prática educativa como experiência, que acontece de modo particular, vivido subjetivamente com significados e sentidos próprios, os quais não se podem generalizar (CONTRERAS, 2011). Esse ato de vivenciar e de experimentar constitui uma possibilidade de formulação de um tipo de conhecimento que perpassa gerações, consolidando a cultura e o *habitus*, os quais contribuem para a própria manutenção da existência humana. Nesse sentido, a experiência vivida como produto elaborado e sistematizado se faz um objeto cheio de riqueza e significados para a área científica e acadêmica (THOMPSON, 1992).

Para Thompson (1992), a experiência ensina e nos faz compreender a dependência que temos em olhar para o que elaboramos como prática social e revisarmos seus resultados, reafirmando ou refazendo a todo tempo nosso percurso de vida, uma vida que é vivida por sujeitos de classes peculiares, inserida na história de sujeitos de carne e osso e não sujeitos idealizados. Para o autor, precisamos analisar a experiência como elemento essencial para reflexão de nossas concepções e atitudes, as quais constituem a consciência social estruturada nas relações que estabelecemos na família, no trabalho, na escola e no mundo social. Com esteio nesse entendimento, pressupomos que as experiências de professores bacharéis da Saúde atuantes em um programa *stricto sensu* revelam um *habitus* do “ser professor”.

Essa experiência, que envolve um saber constituído com base em sentidos, na expressão na valores, na fala, na organização cognitiva das vivências e na formação da consciência, tem relação direta com o ato pedagógico, pois esse sujeito carrega essas marcas

incorporadas em suas atitudes e concepções, configurando uma ação imbricada, indissociável e orgânica (CONTRERAS, 2011). Para Larrosa Bondía (2002), a experiência é considerada como algo que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos mobilizar, é capaz de nos formar e nos transformar. Esse saber oriundo da experiência traz consigo vasto teor de possibilidades na medida em que é

[...] um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA BONDÍA, 2002, p.27).

A relação estabelecida entre saber e prática pedagógica fundamentada na experiência, a qual é única, própria, vivida e singular, funciona como um importante elo para a reflexão sobre a prática e as reformulações das ações de ensino, pois constitui conhecimento vivido e aprendido que não se desliga da vida concreta, estando situado na história dos sujeitos, no tempo e no espaço. É nessa perspectiva que, partindo da significação das experiências individuais, podemos avançar em novos entendimentos e possibilidades, ampliando essa transcendência para a relação com os outros envolvidos no processo educativo (CONTRERAS, 2011).

As considerações sobre a experiência e o saber dela emanado nos ajudam a estabelecer uma inter-relação com o *habitus*, visto que este é constituído nesse contexto de produção humana mediante o “experienciar” da cultura produzida socialmente e nas reverberações simbólicas (sociais e políticas) que essas elaborações possibilitam, as quais possuem uma realidade própria. Miceli (2009), ao introduzir o debate sobre as teorias de Bourdieu, em *Economia das trocas simbólicas*, define bem essa relação entre experiência e *habitus*, ao acentuar que

O trajeto de Bourdieu visa aliar o conhecimento da organização interna do campo simbólico – cuja eficácia reside justamente na possibilidade de ordenar o mundo natural e social através de discursos, mensagens e representações, que não passam de alegorias que simulam a estrutura real de relações sociais – a uma percepção de sua função ideológica e política e legitimar uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente. (BOURDIEU, 2009, p. XIV).

Essa incorporação de valores, crenças, padrões culturais e sociais é construída, formada ou reelaborada permanentemente, em um contexto de uma sociedade particularmente

nossa, cuja dinâmica se baseia numa divisão do trabalho e de classes, com intenções, posições e valores fundamentados nas formas pelas quais se reparte, de maneira desigual, o produto do trabalho, sob a égide de capital econômico e cultural (BOURDIEU, 2009).

Com enconsto nesse entendimento, as relações e os acontecimentos vividos têm uma imbricação, direta ou indiretamente, na formulação das representações sobre o universo das práticas escolares e na ideia que elaboramos sobre o “ser professor”, concepção teorizada com suporte em Bourdieu sobre as práticas sociais como um elemento constitutivo do *habitus* (SILVA, 2005).

Sendo o *habitus* um sistema de disposições, manifesto nos esquemas de pensamento, percepção e ação diante do mundo, constituído e incorporado pelos sujeitos nos processos de socialização vividos em sua trajetória de vida e nos contextos históricos, tende a funcionar como princípio gerador de várias práticas distintas, conforme a posição que os agentes ocupam nos variados campos do mundo social. Articulado ao campo, o *habitus* engendra particularidades de uma realidade empírica determinada pelas posições sociais que as pessoas ocupam no espaço social, considerando seu capital (material ou simbólico) e as possíveis escolhas.

Dentro do *campo*, o *habitus* se constitui com apoio nas experiências pessoais vividas durante nossa história de vida e das experiências que acumulamos. Deste modo, podemos compreender o *habitus* como prática constituída no curso de nossas vidas, cujos elementos

[...] dependem daquilo que vimos, ouvimos, praticamos e reproduzimos com as informações advindas das representações que construímos sobre as coisas. Ou seja, o *habitus* é a síntese dos modos pelos quais apreciamos o mundo e nele agimos objetivamente, fazendo classificações e escolhas. É, pois, uma resposta mental e objetiva que nessas ações configuramos no cotidiano. (SILVA, 2005, p. 12).

Nesse sentido, a constituição do *habitus* carrega em si um processo dialético de trocas entre o vivido e o teorizado, o experimentado e o representado, o concreto e o simbólico, denotando, portanto, uma dimensão não só individual, mas, também, social e coletiva. O *habitus*, de acordo com Ortiz (1983),

[...] refere-se a um grupo ou uma classe, mas também ao elemento individual. O processo de interiorização implica sempre a internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não exclusivamente ao domínio da individualidade. A relativa homogeneidade dos hábitos subjetivos (de classe, de grupo) encontra-se assegurado na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo as posições sociais de que efetivamente desfrutam. (P. 17-18).

O habitus, mediante uma prática cumulativa, processual e histórica, tenta totalizar e organizar o conjunto dos saberes e do saber-fazer acumulados nos atos de conhecimento formulado pela humanidade (BOURDIEU, 1989). Tomando como referência essa completude e produtividade teórica do *habitus*, é possível compreendê-lo e desvelá-lo, com amparo nas práticas concretas efetivadas pelo agente social no seio da sociedade. Desse modo, o *habitus* é o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas, as quais tendem a produzir práticas ajustadas a essas estruturas e à realidade, definida por Bourdieu (1989), como:

[...] relações de forças objetivas, materiais e simbólicas, e os esquemas práticos (quer dizer, implícitos, confusos, e mais ou menos contraditórios) graças aos quais os agentes classificam os outros agentes e apreciam a sua posição nestas relações objetivas e, simultaneamente, as estratégias simbólicas de apresentação e de representação de si que eles opõem às classificações e às representações (deles próprios) que os outros lhes impõem. (P. 123).

Nessa perspectiva, Bourdieu (1989), ao definir o *habitus* como conjunto de conhecimento de experiências incorporada nas relações entre os agentes e as várias dimensões da vida social, faz uma ruptura com um conceito de ciência social arrimada no finalismo e no mecanicismo. Há uma trama de relações produzidas no interior de uma determinada realidade social que transcende a dimensão da consciência e do inconsciente. Essa realidade, inserida em um *campo* social, definido por Bourdieu como espaço de produção social das relações objetivas, nos permite compreender o movimento de aprendizagem e da apropriação de determinada crença, linguagem, valores simbólicos, produção material etc., sem adotar uma ação julgadora, destrutiva e reducionista. Para Bourdieu (1989),

A relação com o mundo social não é relação de causalidade mecânica que frequentemente se estabelece entre o “meio” e a consciência, mas sim uma espécie de cumplicidade ontológica: quando a história que frequenta o *habitus* e o *habitat*, as atitudes e a posição, o rei e sua corte, o patrão e sua empresa, o bispo e a sua diocese, é a mesma, então é a história que comunica de certo modo com ela própria, se reflete nela própria, se reflete ela própria. (P. 83).

É possível entender, com amparo nessa concepção, como os agentes fazem escolhas profissionais inseridos em um determinado campo, em uma dada distribuição social, apropriados de um *capital* cultural, que é o acúmulo de conhecimentos e práticas. De acordo com Silva (2005), a opção pelo ofício docente e determinadas práticas têm raízes nessas experiências vividas durante a escolarização, material cultural acumulado sobre as práticas docentes as quais fomos submetidos no ambiente escolar. Esse material cultural incorporado pelo professor, chamado por Silva (2005) de “equipamento cultural”, é dinâmico, processual e dialético, de sorte que

[...] não é fruto apenas da formação específica oferecida pelos cursos que preparam professores. Não obstante, a acumulação desse capital simbólico dá-se por meio das experiências escolares historicamente vividas na sala de aula que constituem saberes utilizados para ensinar de modo sistematizado. (SILVA, 2005, p. 92).

Com base nesse sentido, as experiências vividas não só no ambiente escolar, mas também nas distintas esferas sociais, contribuem para incorporação de um modo específico de atuação em sala de aula. A explicação do conteúdo, os procedimentos didáticos, as modalidades de avaliar, dentre outros, são ações práticas que denotam uma *hélix corporal* (modo de se comportar coletivamente no âmbito de uma determinada prática social) que compõe o *habitus*, ou seja, seu jeito próprio de ressignificar suas experiências à luz das suas referências simbólicas, intelectuais, culturais e sociais. As análises de Ribeiro e Cunha (2010, p.57), produzidas com base na realidade da docência no campo da Saúde no contexto baiano, corroboram esse entendimento, ao asseverarem que, “[...] em geral, os professores ensinam conforme o modo como foram ensinados, distantes da compreensão teórica das consequências de suas práticas”.

É possível garantir que as práticas pedagógicas são influências e influenciadoras de determinadas compreensões, constituídas da relação dos agentes e seu *campo*. Ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* (BOURDIEU, 1989). A constatação feita por parte de Ribeiro e Cunha (2010) revela essa dinâmica social, onde as relações e as experiências apreendidas reverberam um determinado modo de agir e pensar. De acordo com Ortiz (1983),

A ação pedagógica na primeira fase de formação do agente é vista como produtora de um “*habitus* primário, característica de um grupo ou de uma classe que está no princípio da constituição de todo um hábito”. As estruturas de um *habitus* logicamente anterior comandam, portanto, o processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por novas agências pedagógicas. (P. 18).

A experiência pessoal e social vivida pelos agentes contribui decisivamente para a constituição do “ser e fazer docente”, declarada na “[...] existência de uma cultura pedagógica que extrapola o discurso científico, pois que é também produzida e partilhada socialmente pelos professores”. (CATANI; VICENTINI, 1997, p. 36). É preciso considerar o *habitus* adquirido no ambiente familiar como estruturador das experiências escolares que, mesmo modificado e ampliado pela escola, constitui a base de todas as experiências. Quanto ao modo de “ser docente” dos profissionais bacharéis, esse componente da ambiência familiar e escolar no exercício da atividade profissional é decisivo nas escolhas e nas perspectivas de trabalho com a docência (RAMOS, 2014).

Conforme lecionam Silva e Assis (2014), a práxis²⁶ docente como mediação dialética dos saberes e práticas são expressas nessa incorporação do *habitus* e nas trocas entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. A exteriorização dos sistemas das disposições estruturadas (no meio social) e estruturantes (nas mentes) permite que cada experiência vivida pelo agente se transforme em um novo *habitus*, fruto das experiências práticas, das elucubrações teóricas, dos ressignificados e dos sentidos dados no contexto específico da docência. Partindo dessa concepção, Silva e Assis (2014) afirmam que

[...] o professor é um agente social, fruto das várias interações estabelecidas entre vários outros campos sociais e, portanto, traz consigo estruturas incorporadas que influenciarão a sua práxis no âmbito escolar. Esse agente é capaz de internalizar em suas práticas os ideais e valores de um determinado grupo social e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social. (P. 82).

Essa perspectiva de possibilidades de trocas e elaboração social perpassa a ideia de reapropriação da história e da ciência pelos agentes sociais como sujeitos históricos em uma transformação individual e coletiva via tomada de consciência, necessária na medida em que precisamos usufruir o acumulado historicamente ao longo do tempo objetivado nas coisas materiais e incorporado, via *habitus*, conservando e atualizando toda produção humana, fruto de uma aquisição histórica, social e cultural (BOURDIEU, 1989).

A dialética entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo nos permite melhor compreensão da realidade e dos sujeitos nela imersos. Daí a importância de entender com arrimo nas narrativas dos professores os processos de elaboração de suas ações práticas, das suas concepções teóricas à luz de uma teoria que nos permite fazer um *link* entre as várias dimensões dos *campos* sociais, das relações e interações dos distintos agentes e culturas. Para Bourdieu (1989), é necessário esse exercício de

Apreender ao mesmo tempo *o que é instituído*, sem esquecer que se trata somente da resultante, num dado momento, da luta para fazer existir ou “inexistir” o que existe, e *as representações*, enunciados performativos que pretendem que aconteça aquilo que enunciam, restituir ao mesmo tempo as estruturas objetivas e a relação com estas estruturas, a começar pela pretensão a transformá-las, é munir-se de um meio de explicar mais completamente a “realidade”, logo, de compreender e de prever mais exatamente as potencialidades que ela encerra ou, mas precisamente, as possibilidades que ela oferece às diferentes pretensões subjetivistas. (P. 118).

É nessa perspectiva e, compreendendo a dinâmica e a dialética desse exercício, que consideramos a necessidade de analisar o trabalho docente e o que nele está circunscrito como atividade de práxis, ao considerar a reflexão sobre o que é instituído, concreto e

²⁶ Esse conceito de práxis será abordado mais adiante, quando discutiremos os elementos empíricos que incidem sobre o trabalho docente.

histórico, mediante as impressões e representações que estruturam nossa realidade subjetiva, fazendo dela uma nova possibilidade, pensada e reconstituída na relação educativa, que é um ato pedagógico e político.

A constituição do *habitus* pode estimular o docente a um processo dialético de elaboração e reelaboração dos saberes e das práticas, as quais se refletirão em uma identidade de sua docência. Igualmente, a compreensão sobre os saberes se articula a uma dimensão de prática em um contexto de trabalho docente, o qual é realizado por um agente social em uma realidade histórica, concreta, complexa e contraditória. Esses saberes envolvidos no fazer docente são múltiplos e provenientes de variados momentos formativos. São estabelecidos com substratos nas experiências vivenciadas no contexto escolar, nas relações pessoais e profissionais, nas distintas instituições de trabalho, nos programas de formação, nas relações de sala de aula e nos demais processos de aprendizagem do sujeito com o mundo (RIOS, 2012).

Estão em jogo nessas relações tanto o fazer docente quanto o ser professor. Nessa perspectiva, a constituição da docência inicia-se nas experiências familiares e na escolarização básica e afixa densidade na formação acadêmica inicial, onde as vivências nas atividades universitárias servem como preparação para o exercício profissional e se estendem a todo seu percurso de vida profissional, definindo sua singularidade como produtora de saberes (CAMPOS, 2011).

Este entendimento, considerando os profissionais bacharéis, nos permite pensar que estes iniciam sua atuação na docência universitária valendo-se das experiências e da incorporação do *habitus*, carecendo talvez de espaços que permitam, ante os desafios e tensões impostos pelo *campo* do ensino, um diálogo reflexivo entre os conhecimentos historicamente elaborados na área da Pedagogia e de sua prática. Em estudo realizado no PPGSC/UEFS, Ribeiro e Cunha (2010) identificaram o fato de que “[...] grande parte dos professores universitários da área de Saúde ensina com base na experiência, o que faz com que eles reconheçam a necessidade de uma formação que extrapole o domínio dos conhecimentos das especificidades científicas” (p.65) e os aproxime dos saberes relacionados ao ensinar. Cabe ressaltar que o fato de serem bacharéis não os impede de terem acumulado experiências válidas sobre o processo de ensino e de aprendizagem preconizado pelo *campo* formal dos “saberes do ensinar”. A aprendizagem do “ser docente” está situada em uma área específica de formação, a qual essa concepção precisa ser compreendida como uma representação pré-construída de um tipo ideal de profissional, e, por isso mesmo, deve ser problematizada como modelo irrevogável.

Segundo Rios (2012), o conjunto de saberes inerentes ao exercício da profissão docente estabelecido dessa relação dialética precisa, mediante uma dimensão ética, se articular aos demais elementos constitutivos da profissão situados no domínio da técnica, no respeito à estética e ao compromisso político, mediados por uma formação que dê conta das necessidades dessa profissionalização. Esse exercício requer uma reflexão epistêmica e ontológica com arrimo não somente na experiência, mas, também, na teoria didática, como asseveram Pimenta e Anastasiou (2010),

Na construção da identidade docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo em relação à teoria didática. (P. 113).

A mediação reflexiva entre as dimensões diversas da ação professoral deve ter como premissa o ato de ensinar. Para isso é possível desenvolver a capacidade de refletir permanentemente sobre suas práticas, aprimorando os conhecimentos específicos de sua área de atuação, desenvolvendo articuladamente suas ações pedagógicas, sem perder de vista a dimensão humana e a formação fundamentada em uma ideia de bem comum, da coletividade e dos princípios democráticos, o que não deixa de ser um modelo idealizado. É necessário ao professor, no entanto, principalmente de outras áreas (Engenharia, Medicina, Advocacia, Enfermagem, dentre outras.), tornar-se consciente da necessidade da formação pedagógica, pois, mesmo detendo domínio de seu campo disciplinar de atuação profissional (conhecimento específico), é essa formação que lhe permitirá refletir sobre a Educação de modo fundamentado em sua totalidade, ampliando sua capacidade de ensinar e mediar a aprendizagem no contexto de ensino (AMARAL, 2012).

É no exercício da docência, especificamente no ensino, que também se constitui a identidade profissional do professor. O trabalho docente, assentado numa práxis pedagógica bem fundamentada, com pressupostos teórico-práticos articulados, sistematizados e socialmente referendados, é primordial para garantir a aprendizagem e a formação dos estudantes (GUIMARÃES, 2011). Práxis pedagógica é entendida aqui como superação do espontaneísmo, do idealismo ingênuo, da produção do senso comum e conceituada, segundo Souza (2009, p. 69), como “[...] prática educativa analisada reflexivamente, teorizada e realizada pelo coletivo institucional”. Mesmo sendo essa um tipo ideal de ação profissional, consideramos importante identificar o modo como os professores bacharéis da Saúde que atuam na pós-graduação *stricto sensu* a realizam e lidam com os distintos aspectos no *campo* das agências, na luta com a estrutura e com os tensionamentos. Entender como incorporam uma determinada concepção de práxis pedagógica e um certo fazer docente considerando as

relações que estabelecem com a instituição, com os pares, com o sistema educacional, com os estudantes, com o mundo das tecnologias, com as cobranças e pressões dos órgãos de fomento à pesquisa e a extensão, dentre outros, nos parece fundamental na perspectiva teórica aqui assumida na abordagem das questões que movem esta investigação.

Importa salientar o entendimento de que a noção de práxis sustenta (se sustenta) um arcabouço epistemológico, ontológico e metodológico, pois ancorado em uma educação situada e referendada historicamente, com finalidades e objetivos claros, norteados pela formulação científica dos conhecimentos produzidos socialmente, preocupados com a formação humana, acadêmica e profissional de seus agentes e com a constituição de uma sociedade deliberada nos modelos democráticos. É o que se depreende da asserção de Souza (2009), para quem a noção de práxis supõe

[...] uma teoria social, nomeadamente uma teoria da ação educativa, para compreendê-la e realizá-la na medida em que é constitutiva da própria sociedade, assim como são a práxis econômica e a práxis política, entre outras. Em última instância, o problema educativo atual radica na necessidade de descobrir em função de que ou para que se formam os indivíduos, para que tipo de sociedade os estamos educando e se, de fato, queremos e estamos trabalhando pela construção desse tipo de sociedade. E não apenas para aquilo a que os discursos predominantes tentam reduzi-la: atender as demandas do mercado, especificamente do mercado liberalizado indiscriminadamente. (P. 38).

Consoante, Farias (2006) ensina que, essa práxis implica considerar o professor como sujeito inserido na realidade concreta e histórica, inacabado e em constante decurso de formação, desenvolvido pelas condições sociais às quais estão expostos e capazes de “recriar seu modo de estar no mundo” (p.72), se constituindo com suporte nas relações que estabelece com a realidade física, social e com os outros. Nesta perspectiva, são necessárias, além do pré-concebido e do pré-construído, a crítica e a autocrítica sobre o lugar que esses discursos ocupam. Para a autora é

[...] pela ação interativa com as dimensões materiais e simbólicas constituintes da realidade social em que se encontra inserido, pelas experiências individuais e coletivas, tecidas no mundo vivido, que o professor intervém de modo criativo e autocriativo em sua relação com os outros e com o mundo do trabalho. Enfim, que ele exerce sua humanidade como ser de relações consigo (individualidade), com os outros (sociabilidade) e com o mundo em sua volta. (P. 73).

De acordo com Oliveira e Lima (2016), esse princípio ontológico pode nortear a formação e a atuação docentes, reconhecendo o professor como um sujeito ativo na própria formulação do conhecimento, compreendendo seus saberes e significados como elaboração social e instrumento fundamental para interpretação da realidade e transformação crítica e reflexiva de sua prática e do mundo social, representados nessa relação de mão dupla entre o

habitus e o *campo*. Para os autores, “[...] a formação como práxis significa um processo de reflexão e ação crítica, comprometida com a transformação da realidade, que tem lugar no mundo real, na interação social e cultural em permanente processo de construção”. (P.20). No caso da trajetória dos professores bacharéis, é essencial o entendimento de como se constituem como sujeitos ativos, críticos e estruturantes nesse processo, bem como o movimento que fazem para reelaborar suas práticas nos agenciamentos cotidianos.

Essa constituição do “ser professor” envolve uma dinâmica interativa e bem dialética com o mundo vivido pelo professor. De efeito, as experiências e as práticas sociais constituem o *habitus* no qual essas distintas modalidades de perceber, interagir, “interpretar e organizar seu ‘estar’ no mundo” compõem sua práxis, mediante sua “ação reflexiva e crítica, frente às relações que estabelece com as pessoas e com o seu trabalho”, práxis esta munida de um repertório de experiências e saberes, que “orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se”, possibilitando uma ação profissional pautada no “cuidado com a emancipação do outro”, no “diálogo com os demais colegas” e na mobilização do professor com as “questões profissionais e sociais que impedem essa emancipação”. (FARIAS, 2006, p. 75).

A prática docente, estruturada nesse conceito de práxis, pode orientar as ações docentes, reforçando uma função social comprometida com a “emancipação cultural, política e social, tanto sua quanto de seus alunos”, evidenciando o papel do professor como intelectual crítico transformador, o que na prática nem sempre se constata mediante a realidade repleta de lutas e contradições, o vivido. Tal perspectiva implica uma atitude docente que se aproprie de uma

Compreensão ampla e articulada de sua função social e de seu compromisso político-pedagógico com a emancipação dos alunos, bem como o reconhecimento e o estabelecimento de ações que permitam enfrentar as condições estruturais (materiais e simbólicas) que atuam sobre a prática, determinando-a. (FARIAS, 2006, p. 75).

A Educação e seus pressupostos teóricos nesse contexto podem emergir de uma necessidade de pensar os problemas sociais na perspectiva de classes ou dos distintos grupos de interesses que se contrapõem, considerando os conflitos, contradições, ambigüidades e possibilidades de superação das mazelas humanas mediante uma formação crítica, consciente, comprometida e corresponsável pelas mudanças necessárias. Portanto, é plausível aqui a pretensão de uma identidade e ação docente fundamentadas em uma visão crítica de sociedade, engajada nas lutas travadas dentro do *campo*, considerando as posições que os sujeitos ocupam nesse espaço social e o acúmulo de capitais herdados e adquiridos no curso

de sua trajetória. Assim, a ação docente como práxis implica uma posição política, pedagógica e ética.

Consoante alvitra Souza (2009), os professores munidos de um capital teórico-prático podem ser desafiados permanentemente a

[...] fazerem uma reflexão que permita a cada um a formulação das bases, dos fundamentos de um tipo de práxis pedagógica que queira contribuir para a construção da humanidade do ser humano e da sociedade. Essa práxis pedagógica se propõe ser a expressão da busca do crescimento humano e do reconhecimento social dos profissionais da educação e da contribuição que cada um de nós pode dar para o desenvolvimento integral de nossos aprendizes de humanidade e para o desenvolvimento sustentável de sua comunidade, de nosso país e de cada um de nós próprios. (P. 81-82).

A identidade docente, nessa perspectiva, denota três dimensões: epistemológica, metodológica e ontológica. As dimensões epistemológica e metodológica se delineiam no reconhecimento da profissão docente como uma área de conhecimentos específicos e profissionais ao identificarem sua atuação em um *campo* de prática social ao passo que, a dimensão ontológica se reporta à razão do ser no ato educativo (PIMENTA, 2009). Tais dimensões fazem parte da incorporação do *habitus* profissional durante sua trajetória pessoal, acadêmica e professoral, A seguir, trazemos à baila, dentro dessa conjunta de *habitus* e experiência, alguns elementos da prática docente que nos ajudarão a compreender essa trajetória.

3.2 EXPERIÊNCIA, *HABITUS* E PRÁTICA DOCENTE: CONEXÕES PARA O DESVELAR DAS TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES BACHARÉIS

Cabe, inicialmente, ressaltar a importância do professor como agente mediador de conhecimento, aquele cuja prática central está focada nos processos de ensino e aprendizagem. Para Guimarães (2011), o professor “[...] é um profissional que tem o ensino como principal espaço de atuação e a docência como base de sua identidade profissional”. (P.21). As demais ações da atividade docente estão associadas ao processo educativo de maneira secundária, mas, não menos importante. As atividades de pesquisa e extensão nas instituições de Educação Superior, por exemplo, constituem elementos importantes do seu espaço de atuação.

Para Therrien (2012), é preciso compreender o trabalho do profissional de ensino no sentido de práxis, entendida na perspectiva freireana como ação dialógica e reflexiva dos

homens sobre o mundo, permitindo um movimento emancipador e transformador com suporte em uma atitude de tomada de consciência da realidade e das possibilidades de mudança da estrutura social (FREIRE, 1987). Dessa maneira, o ato educativo se exprime com intenção transformadora entre os sujeitos envolvidos, onde, mediante a aprendizagem de novos saberes constituídos em um contexto de sentidos e significados, vislumbram uma possibilidade de emancipação humana e profissional, com fundamentos numa dimensão dialógica e social. O exercício da docência requer formação pedagógica e conhecimentos específicos, os quais se traduzem em *campo* dos saberes profissionais.

Dada a problemática da formação e do ingresso no contexto do professor universitário, já discutido neste trabalho, é que nos propomos a compreender os percursos de formação docente e a trajetória percorrida pelos professores, reconhecendo a precariedade das condições subjetiva e material para o exercício profissional. Mesmo considerando a importância do professor como agente no *campo* e da posição que ele ocupa nessas relações de poder, não nos furta a intenção de compreendê-lo como trabalhador que tece sua identidade nos agenciamentos do cotidiano e nas tomadas de decisão perante às demandas e imposições desse *campo*.

Nesses termos, ratificamos a advertência, feita por Cunha (2009), de que a concepção de docência como uma profissão e não como um “dom” ou “vocação” é fundamental para que não se esvazie a dimensão teórico-científica do “ser professor”, principalmente no contexto universitário, negando a necessidade de conhecimentos pedagógicos e desvalorizando a formação para a docência.

No decorrer da história da Educação foi incorporado um *habitus* estreado no conservadorismo e no autoritarismo, o qual anunciava uma formulação identitária ajustada a uma concepção positivista de Educação e que, ainda hoje, permeia o contexto universitário, pois, como pondera Cunha (2009), “[...] dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática”. (P.213).

Os saberes da docência, marcados na identidade desses professores, permitem a compreensão do exercício profissional que toma como parâmetro da atividade docente o modo como esses profissionais foram ensinados, reproduzindo, pela transmissão mais ou menos eficiente, o conjunto de saberes empiricamente socializados e apreendidos de modo idêntico ao que eles experimentaram (CUNHA, 2009). Atualmente porém, considerando as novas exigências e demandas do *campo* do ensino, como esses professores reelaboram suas ações?

Na ausência de um reconhecimento da atividade docente como profissão de ensinar, dotada de saberes pedagógicos, os professores, principalmente aqueles com formação em cursos de bacharelado, tenderão a fazer uso das experiências, dos recursos didáticos que tiveram acesso, conservando suas representações de como ensinar (RAMALHO, FIALHO e NUÑEZ, 2014). Na perspectiva bourdieuana, isso acontecerá até o dia em que os agenciamentos cotidianos lhes imponham outras necessidades sob as quais, de modo dinâmico, histórico e dialógico, esses agentes tomarão novas posições, de conservação ou não, podendo até necessitarem de ampla reflexão de sua prática docente e de apropriação ou incorporação em sua formação permanente que dê conta de um saber específico ainda não elaborado.

É importante considerar o *habitus* como um mecanismo em movimento, capaz de produzir outros meios de sentir, pensar e fazer. Nesse sentido, contribui para a formação de um profissional que, antes as novas demandas do *campo*, desenvolve as habilidades de mediação dos processos de aprendizagem acadêmica, que, dadas as condições objetivas e subjetivas de trabalho, contribui para a formação dos sujeitos e o desenvolvimento da sociedade que, mesmo entre o pré-construído e o idealizado, se torna um profissional “[...] que domina saberes, que produz significados, transformando pedagogicamente esses saberes, e que atua numa práxis regulada pela ética profissional”. (TERRIEN, 2012, p. 111).

Toda prática docente constituída nos agenciamentos do cotidiano escolar, portanto, é uma luta permanente de elaboração teórico-prática e de domínio de saberes específicos da matéria a ser ensinada e o aporte do campo pedagógico, transpassado pelo conjunto de experiências pessoais e profissionais incorporados durante a vida do professor. Tal prática tem o desafio de “[...] transformar pedagogicamente os saberes dos conteúdos a ensinar, produzindo sentidos e significados com seus alunos aprendizes” (TERRIEN, 2012, p. 112).

É nessa elaboração diária e complexa, na qual o professor vai se apropriando do conhecimento socialmente produzido e, em um movimento dinâmico, que ele faz suas inferências e reelaborações como protagonista de sua práxis que pretende expressar em uma atitude investigativa, elegendo a indagação como mecanismo articulador do aprender e ensinar, o qual possibilita o desenvolvimento crítico das ações teóricas e práticas da docência, ao estabelecer a reflexão e as aprendizagens significativas durante este momento formativo, emancipador e criativo. Para o professor, ser pesquisador de sua prática docente, dentre outros aspectos, é uma condição para o pleno exercício de sua profissionalidade e o princípio

estimulador da melhoria da qualidade do trabalho educativo (FARIAS, NÓBREGA-THERIEN e SILVA, 2012).

É importante pensar a formação para uma práxis pedagógica que considere o agente como sujeito crítico, de modo que os elementos constitutivos do seu trabalho pedagógico, tais como o planejamento, a metodologia adotada, a organização do trabalho pedagógico, a concepção de ensino e aprendizagem, os processos avaliativos e a relação professor-aluno estejam em negociação e reelaboração constantes e mobilizados pelos tensionamentos do *campo*, conflitos e disputas que poderão permitir avanços na superação das dificuldades e dos desafios na constituição da identidade e da ação docente. Para Almeida (2012), essa formação precisa ser permanente e institucionalizada como política de formação e valorização do trabalho docente, que

[...] requer a mobilização das compreensões e dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores compreendam e investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo. (P. 75).

Coerente com o argumento da autora, buscamos compreender como os professores bacharéis da Saúde mobilizam saberes para o exercício de suas práticas, como ajustam a competência em sua matéria de ensino e a boa organização didático-metodológica no compromisso com a aprendizagem. Foi esse movimento de aproximação com a docência desses profissionais que moveu esta investigação.

Para esses professores, sem formação específica para ensinar, certamente, os desafios são ainda mais complexos, considerando as circunstâncias das disputas e conquistas de espaços no *campo*, pois, além de organizarem o trabalho pedagógico e didático com vistas à aprendizagem e formação ampla dos estudantes, necessitam compreender o contexto dessas aprendizagens, as necessidades e conhecimentos prévios trazidos por eles, considerando a heterogeneidade, a diversidade, a individualidade e a especificidade, sem perder de vista a dimensão coletiva e cooperativa desta ação (ALMEIDA, 2012). Esses elementos da docência são importantes e colaboram para promover a formação crítica e a apropriação do conhecimento técnico, científico e político dos envolvidos no processo, mas é necessário dar cabo do que de fato é percebido, sentido e realizado pelos docentes em sua ação professoral, traduzir-se a prática desde o concreto e o real.

Para Almeida (2012), os fundamentos pedagógicos e didáticos articulam-se na organização e no desenvolvimento do trabalho docente, permitindo

[...] a construção do conhecimento enquanto fenômeno social; a problematização e análise das teorias que lhe são subjacentes e os tipos de práticas que fundamentam; as articulações teoria-prática, conteúdo-forma, intencionalidades-objetivos como estruturadoras dos processos formativos; as abordagens multi, inter e transdisciplinares do conhecimento, a fim de proporcionar condições para os diálogos necessários às compreensões mais alargadas e contextualizadas dos campos de formação e atuação; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como referência para a prática social dos estudantes. (P. 108).

A análise da prática docente, tomando com referência as experiências e o *habitus*, nos possibilita avanços significativos na compreensão de como professores bacharéis da Saúde configuram sua profissionalidade no contexto de sua práxis pedagógica.

Para compreender as experiências de ensino com amparo nas práticas constituídas por esses professores, recorreremos ao conceito e classificação de Tardif (2010) sobre saberes práticos ou experienciais, dada a relevância para a compreensão do *habitus* e das possibilidades de práticas que potencializam a profissionalidade deste profissional.

Como entende Tardif (2010), esses saberes estão imbricados na ação docente e dela são partes fundantes. São estabelecidos no cotidiano da vida profissional e caminham de maneira autônoma dos demais saberes docentes, conforme a tipologia adotada pelo autor, a saber: saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares. Essa característica do saber experimental se dá pelo fato de não ser constituído sob interferência das instituições nem dos currículos de formação, embora marcado pelos saberes adquiridos na vida pessoal e profissional.

Os saberes experienciais ou práticos são adaptações das necessidades da ação profissional e é nessa fronteira, a do exercício profissional, que os professores e suas lutas se encontram e onde os processos sociais e seus agenciamentos se efetivam em sua complexidade; são parte de uma cultura docente em ação, que se traduz nas rotinas de sala de aula, nas interações com os pares, no saber-fazer e no conjunto das atitudes, valores e crenças que cercam a identidade do ser professor. Na perspectiva de Bourdieu, o modo de se “fazer professor” perpassa a incorporação de um *habitus*. É na trajetória de vida pessoal, escolar e profissional que os saberes vão sendo elaborados, reconhecidos, validados e consolidados na ação docente (TARDIF, 2010). Estes elementos estão imbricados e totalmente articulados quando pensamos a prática docente.

A questão fundamental é compreender a riqueza da prática estabelecida na trajetória dos professores e o arcabouço teórico que a envolve, e como estas configuram a profissionalidade docente, compondo seu capital pedagógico e a incorporação do *habitus* para o exercício docente.

A reflexão crítica em um contexto de prática deve permear o exercício docente e a constituição do *habitus*. Freire (2011) ensina que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. (P.24). Nesse sentido, o autor sinaliza para uma prática docente crítica num contexto dinâmico e dialético de pensar a realidade, que implique o fazer e o pensar sobre o fazer. A prática docente por ora construída com base na ação espontânea ou quase espontânea, geralmente, produz um saber ingênuo e uma atuação descontextualizada e vazia.

Por isso, de acordo com Freire (2011), é importante a reflexão crítica sobre a prática, a qual se faz na própria ação incorporada ao *habitus* profissional; prática docente crítica que possibilite aos seus agentes sociais (professores, estudantes e demais envolvidos no processo educativo) se assumirem como seres sociais, históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, sonhadores, amantes, que tenham suas ações validadas na experiência histórica, política, cultural e social (FREIRE, 2011).

Uma prática docente resultante das interações que estabelecemos com as pessoas, com a cultura a qual estamos expostos e com o mundo, bem como das impressões que elaboramos sobre nós mesmos. Tal perspectiva indica que não há uma neutralidade nem imparcialidade nessas ações. A prática docente expressa uma dimensão epistêmica mostrada na sua imbricação com o conhecimento e nas diversas modalidades de produção (que teoria fundamenta nossas ações, como nos apropriamos do conhecimento, que concepção de educação defendemos, como nos tornamos professor etc.). Carrega, também, uma dimensão ontológica, que define a concepção de homem e sociedade que se pretende formar com vistas à humanização ou não, bem como o sentido ético e político que norteia essa ação historicamente situada, concreta e pensada; tomada de decisão política e pedagógica guiadas pela razão do ser, de sua constituição identitária, de suas ações éticas, de suas perspectivas de “ser e estar” no mundo, com vistas à emancipação e autonomia ou ao encarceramento, à libertação de classes ou à legitimação das relações de dominação, ao processo humanizatório ou ao embrutecimento e à miséria humana.

Essas duas dimensões, tanto a epistêmica quanto a ontológica, são refletidas na dimensão metodológica, a qual privilegia elementos relacionados à organização dos caminhos e procedimentos para a organização do trabalho pedagógico (concepção de ensino, concepção de avaliação, metodologia adotada, formas de avaliar, de organizar e desenvolver o trabalho pedagógico etc.).

Para Freire (2011) toda prática educativa requer uma constituição de saberes e de práticas que no exercício da docência definem uma opção política do educador. Essa opção

pode representar uma possibilidade de ruptura ou não com a cultura dominante, a qual dependerá do contexto do *campo*; das posições que são ocupadas e mobilizadas nas lutas empreendidas em seu interior. Nesses tensionamentos é que os agentes podem estabelecer espaços sociais menos contraditórios, menos opressores e menos desiguais.

A perspectiva de uma prática docente crítica ou progressista, tal como denominada por Freire (2011), é ancorada por alguns elementos considerados pelo autor como fundamentais para o pleno exercício profissional. Para ele, ensinar exige rigorosidade metódica, aproximando de modo crítico os sujeitos, em um processo dialético e democrático, dos objetos cognoscíveis; aprender criticamente se apropriando do conhecimento como reais protagonistas da construção e reconstrução do saber produzido historicamente pela humanidade, dados o rigor científico e a superação do conhecimento constituído desde o senso comum. Ensinar exige pesquisar, não como maneira de ser, de atuar ou uma qualidade, mas um atributo da prática docente que tem como natureza a investigação, indagação, a busca e a pesquisa. Uma ação docente nessa direção tem uma implicação direta na formação crítica dos estudantes e na superação do senso comum (FREIRE, 2011).

Parece-nos que a prática docente dos professores da Saúde vem sendo arrimada na experiência e nos saberes já estabelecidos socialmente na prática comunitária, os quais, incorporados como *habitus*, passam por transformações ou permanecem conservados mediante os tensionamentos do *campo* e a reelaboração do sentido e significado desses constructos na vida pessoal, acadêmica e profissional dos professores. Nessa perspectiva, a formação, busca, pesquisa, conhecimentos e as trocas podem abrir os horizontes, alargando as percepções desses agentes sobre as coisas, acerca do mundo e suas relações, não negando os elementos da Estética e da Ética, que lhes permitem cultivar a sensibilidade e a boniteza, a idoneidade e honestidade, sem perda da capacidade de se posicionarem, romperem, decidirem e escolherem (FREIRE, 2011).

Ainda consonante com Freire (2011), a efetivação de uma prática docente nesta direção se dá pela corporificação ou a materialização dos pressupostos teóricos na prática, na experientiação, no fazer, no viver. O professor precisa ter seu discurso alinhado às suas atitudes, ao seu fazer pedagógico. Esse movimento passa pela reflexão crítica sobre sua prática, assumindo o compromisso e a responsabilidade pela condução do ato educativo, tendo consciência das suas limitações e inacabamento, mas disposto às possíveis mudanças necessárias durante o caminhar. Além do bom senso, o ato de ensinar demanda do professor humildade, tolerância e permanente luta em torno dos direitos do coletivo, o que se expressa

como elemento importante na prática docente como exercício ético e político (FREIRE, 2011).

É preciso investir na compreensão crítica da realidade como um atributo necessário, não como adaptação às condições impostas, mas, sobretudo, possibilidade de transformação, intervenção e recriação dessa realidade. É entendido aqui o ato educativo como intervenção no mundo que, “[...] implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. (FREIRE, 2011, p. 96). Esse movimento, porém, não pode nos tirar a capacidade de sonhar e de acreditar, pois a alegria e a esperança não de ser mecanismos de mobilização e motivação para o ato pedagógico comprometido politicamente, baseado em um caminho de formação profissional e científica, como veremos no segmento a seguir.

3.3 PROFISSIONALIDADE DOCENTE E O *CAMPO* PROFISSIONAL: CAMINHO MULTICOR

Ante as dicotomias e antagonismos impostos pela nossa visão reducionista e ocidental, a qual nos impele a separar e categorizar o “claro” e “escuro” como intensidade de cores que remetem a extremos e posicionamentos opostos, descolonizamos essa visão escatológica, reafirmando o par dialético entre a luz e a escuridão como elementos que se complementam, que se consolidam e que nos ajudam a compreender o *campo* e os espaços sociais como heterogêneos, múltiplos, diversos, complexos - mas, que dão sentido ao “ser” e ao “estar” nesse mundo! Como perceberíamos a luz, se não conhecêssemos a escuridão? E como saberíamos da existência de um se não fosse a ausência do outro? Dessa maneira, ao tomarmos o poema da Rachel de Queiroz, trazemos ao debate essa força das cores e de suas perspectivas estéticas, em que claro e escuro se misturam, em que conhecimentos sistematizados e racionalizados sobre a prática docente (teoria) se fundem ao *modus operandi* docente, práticas cotidianas das quais não beberam de uma teoria específica, mas que vivem a bailar nesse jogo de cores e de um jeito de exercer uma profissão. Como diz o compositor e cantor Lulu Santos: “a vida é mesmo assim, dia e noite, não e sim!”²⁷ e é justamente nessa relação dialética da profissão de professor que são estabelecidas as interações epistêmicas, ontológicas e metodológicas. Então, que deixemos surgir das frestas e do telhado de vidro no qual se refere a poetisa Rachel de Queiroz a explosão de cores e de vida.

²⁷ Trecho da letra da canção “Certas coisas”, composta e gravada por Lulu Santos no álbum “Tudo Azul”, lançado em 1984 pela gravadora Warner Music Group (WEA), produzido por Liminha.

Nesse sentido, partimos para o campo multicor do desenvolvimento profissional docente, conceito relativamente recente na área da formação de professores. No Brasil, sua adoção é impulsionada pela aproximação dos produtos de autores ibéricos, como Imbernón (2010), García (1999) e Nóvoa (1999), os quais recorrem a esse conceito para se contrapor ao caráter hierárquico indexado à formação de professores (GARCIA, 2009). As justificativas, com uma ou outra variante, podem também ser resumidas, recorrendo ao argumento de Garcia (2009, p. 9), de que o conceito de desenvolvimento profissional docente “[...] se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”, uma vez que evoca “evolução e continuidade” e, segundo o Autor espanhol, sobrepuja a “[...] tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (ibidem). Esses autores não negam a formação continuada, mas sim sua justaposição com a formação inicial. O conceito de desenvolvimento profissional docente evidencia que essa aprendizagem docente ocorre num *continuum*, abrangendo ações formais de formação, a exemplo da formação continuada, como também qualquer outra oportunidade que possibilite a aprendizagem da profissão.

Com base nessa compreensão e, assumindo a formação de professores como área de conhecimento e investigação voltada para os processos pelos quais os docentes aprendem e desenvolvem sua competência profissional (GARCIA, 1999), reconhecemo-la constituída por distintas fases: a formação inicial, a formação durante o período de iniciação à docência e o processo de desenvolvimento profissional. Assim, quando nos reportamos à necessidade de formação pedagógica para o professor universitário que já é graduado em uma área específica (formação inicial), mestre ou doutor (formação de pesquisador – pós-graduação *stricto sensu*), nos referimos à necessidade de desenvolvimento profissional como docente. Para Imbernón (2004, p.45), este processo pode ser concebido

[...] como qualquer **intenção sistemática de melhorar** a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de **aumentar a qualidade** docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades **para a satisfação dessas necessidades profissionais**. (grifamos).

Em outra publicação, Imbernón (2009, p.77-78) acrescenta ainda que

O desenvolvimento profissional é um **conjunto de fatores** que possibilitam ou impedem que o professorado avance na **identidade**. A **melhoria da formação e a autonomia para decidir** contribuirão para esse desenvolvimento, **porém, a melhoria de outros fatores** (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) **também o farão e de forma muito decisiva**. Podemos realizar uma excelente formação e depararmos

com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade. (grifamos).

Para Imbernón (ibidem), a formação não resolve tudo, pois ela é primordial para o docente melhorar sua ação em um âmbito - o da profissionalidade, - uma das dimensões internas da profissionalização. Não é, porém, apenas a formação que assegura o desenvolvimento, no caso, do professor como tal. O desenvolvimento profissional envolve também outros fatores, o que implica a dimensão externa à profissionalização.

Os excertos evidenciam que o desenvolvimento profissional está centrado na melhoria da formação, no estabelecimento da identidade docente e na garantia das condições materiais e subjetivas para o exercício da profissão. Nesse sentido, adverte, também, que fatores externos ao desempenho docente precisam ser conjugados a esse processo, sob o risco de fragilizar possíveis ganhos na qualidade docente.

Sob essa óptica, entendemos que são as condições objetivas e subjetivas, aliadas a uma formação qualificada, que podem possibilitar uma prática docente mais coerente, criativa e emancipadora, bem como reflexão crítica sobre a relação entre conhecimento, práticas e experiências (LEITINHO, 2008). É necessário ressaltar, ainda, que não se trata de um investimento individual, uma ação caprichosa de um ou outro docente. Ao contrário, esse percurso precisa ser apoiado institucionalmente, com supedâneo em uma política institucional que assegure investimentos na profissionalização e nas condições necessárias de trabalho; uma ação que envolva o professor na pesquisa e na reflexão de suas práticas pedagógicas, que contemple, de forma integrada, as dimensões epistemológicas, pedagógicas e políticas (VEIGA, 2012).

A prática educativa, em particular, aquela concretizada no contexto universitário, exige do professor a reconfiguração de saberes e o reconhecimento da necessidade de contribuir para a transformação social. Tal perspectiva reconhece nesses profissionais sujeitos históricos capazes de transformações quando situados como agentes sociais dessa prática social. Esta perspectiva é compartilhada por Garcia (1999), ao definir esse movimento como “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática”, que contribui para que eles “[...] gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”. (P.144).

Considerando a importância do trabalho do professor, reconhecemos que este exige conhecimentos específicos à profissão, os quais devem fundamentar a sua formação, bem como saberes relacionados ao domínio de um conteúdo técnico, como é o caso dos

bacháreis da saúde, os quais precisam desenvolver conhecimento prático mediante estudo científico e em conformidade com o saber-fazer expresso no exercício profissional e capacidade de adaptação às novas situações, mediante reflexão desse movimento de ser e estar na profissão (GUEDES, 2012). O movimento de aquisição de saberes relativos ao exercício de uma profissão, refletidos na capacidade de atuação, tanto da pessoa quanto de um grupo profissional, se organiza mediante a sistematização de normas e critérios da natureza da atividade e do *status* social atribuídos a essa profissão, traços fundamentais e constituintes ao que denominamos de profissionalização (PIMENTA, 2008; AQUINO e PUENTES, 2009; CORDEIRO e MELO, 2008). A aplicação dos conhecimentos sistematizados e adquiridos na formação e no campo prático de atuação, expressa, por assim dizer, a objetivação de um dos elementos implicados na profissionalização, o qual denominamos de profissionalidade docente.

Esse entendimento explicita a desconfiança que move nosso interesse sobre o tema da formação pedagógica do professor universitário bacharel, que exerce a docência modelada pela experiência acumulada nos diversos contextos no curso de sua trajetória de formação, apoiando-se em um *modus operandi* constituído socialmente para o fazer docente, manifesto na sua profissionalidade. Cabe aqui questionarmos se a constituição de saberes próprios da função docente e a elaboração dos conhecimentos práticos adquiridos com suporte na experiência possibilitam rupturas no *modus faciendi* de ser professor, se assim o for, como se delinea essa configuração entre a trajetória docente e a profissionalidade?

O debate sobre profissionalização docente, como fenômeno que envolve também a incorporação de saberes relativos ao exercício de uma profissão, é recente e posto nos dias atuais como uma das problemáticas centrais para a mudança educativa e o desenvolvimento dos processos formativos, principalmente no âmbito universitário.

Iniciado na América do Norte, o movimento de profissionalização tem o seu cerne no reconhecimento social de profissionais que desenvolvam sua atividade com autonomia, competência e saberes específicos, alcançando o reconhecimento legal, jurídico e social de outras profissões. Nesses termos, o conceito de profissionalização refere-se à socialização pela qual as características e capacidades específicas de uma profissão se desenvolvem (VEIGA, ARAÚJO e KAPUZINIÁK, 2005). Configura-se uma noção de que se, por um lado, deve ser compreendida como um projeto político e social que visa à ampliação dos interesses de um coletivo ocupacional, de outra parte, deve-se considerá-lo como um construto histórico e complexo, permeado pelo jogo de forças e de poder da sociedade como um todo (FARIAS, 2007). É nessa direção que alerta Imbernon (2004), ao destacar que, para entender a

profissionalização, é preciso situá-la historicamente, a fim de se abandonar a perspectiva que a define como um processo neutro.

Apesar de conceituação difícil, em razão da sua complexidade, e considerando a abrangência e a amplitude de suas características, podemos situá-la no terreno de atividade altamente qualificada e especializada, a qual necessita de técnicas e estratégias que compõem o conjunto de saberes para o desempenho da atividade profissional, dominados pelas pessoas que tenham tido uma formação ou diplomação para tal. Diz respeito a uma atuação ética e também, responsável a um determinado campo de trabalho, submetido ao crivo de uma organização, ordem ou associação que possibilitem o acompanhamento e a legibilidade desse exercício (RIBEIRO; MOREIRA, 2016).

Na base de tal prisma, considerar a profissionalização docente é reconhecer a natureza social e educativa do trabalho do professor e sua ênfase no trabalho intelectual, nas regras de atuação profissional e na exigência de conhecimentos, saberes e competências específicas, situando o ato educativo em uma perspectiva de socialização, de inclusão, mediante a apropriação do saber (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003).

A profissionalidade, como dimensão associada à profissionalização, é definida por Sacristán (1995) como um “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (P.65). A ação docente é situada em um *locus* de atuação denominado por Bourdieu de *Campo Social*, espaço onde se engendram as lutas pelas tomadas de posição, nas quais é possível se “[...] compreender as estratégias individuais ou coletivas, espontâneas ou organizadas, que visam a conservar, transformar, transformar para conservar ou, até mesmo, conservar para transformar” as tramas desenvolvidas (BOURDIEU, 2015, p. 195). É nesse contexto que o professor vai transitando e negociando seus saberes e habilidades, vai se transformando, vai exercendo sua profissionalidade ante as demandas do *campo* e de suas regras de sobrevivência.

A relação dos professores com o *campo social* se reflete no modo como percebem e apreciam as regras do jogo da profissionalização e como estruturam sua prática e os produtos delas advindos (trabalhos acadêmicos, cursos, relatórios etc.), sua *hêxis corporal*, organização das aulas, aplicação de avaliação, entre outros (BOURDIEU, 2015) constitutivos de sua profissionalidade. Sua trajetória é constituída e negociada com apoio nos critérios estabelecidos socialmente para seu crescimento e desenvolvimento, respeitando tanto as normas vigentes de produção como da prática universitária. Tais ações reforçam os efeitos das disposições internalizadas e ajustadas automaticamente mediante a formatação do *habitus* de ser professor, inculcados culturalmente, mediante os símbolos coletivos, da concepção de

professor, do estereótipo e experiências vividas na escolarização, que são dinâmicos e estão, a todo tempo, em confronto com as necessidades reais de mudança e adequação ante os novos desafios da profissão (BOURDIEU, 2015).

Sobre a relação entre o *Habitus* e o *Campo*, Bourdieu (2015) ressalta que a maneira como organizamos nosso pensamento e agimos não é a reprodução simplificada e exata das estruturas sociais. Para o autor, essa relação é de troca recíproca e dialética, sendo nossas motivações (*illusio*) produzidas internamente, condicionadas por fatores externos que correspondem a essas motivações e investimentos, por nossa inserção no mundo subjetivo, nos campos em que nossa biografia se constitui e vai se constituindo. De efeito, o professor transita entre interesses, motivações, necessidades, adequações, cobranças, tensionamentos e benefícios do jogo, expressos nessa relação *Habitus-Campos*, pessoa-sociedade, no senso prático para um agir adequado.

O *Campo*, feito um conjunto estruturado de interesses, aquisições, demandas, proibições e vetos, atua como um sistema de regulação dos limites e possibilidades, ante o encorajamento ou não de ações que mediem o desejo e a satisfação (*illusio*), caracterizado pela busca de uma finalidade específica habilitada a mobilizar investimentos por parte daqueles que possuem as disposições requeridas e necessárias, incorporadas sob a conformação de um *habitus* específico (BOURDIEU, 2001). Na profissionalidade docente, esse movimento está o tempo todo, seja nas demandas trazidas pelo estudantes como desafios da profissão, seja na necessidade de qualificação e reconhecimento da carreira, seja na intenção de reconhecimento e valorização, ou na cobrança pelo rendimento exercida pela instituição ou pela concorrência entre os pares ou até mesmo na manutenção do *status quo* do jogo social, entre outros.

De acordo com Bourdieu (2001), o sujeito é um agente social responsável por suas práticas, mediante as disposições e crenças que o fazem se envolver no jogo que se constitui nesse *campo* das disputas. Nesse jogo, não há estratégias predefinidas ou previsões explícitas, muito menos normas ou regras de conduta pois, o próprio jogo estabelece essa dinâmica de investimento, interesse e resultados (BOURDIEU, 2001). Para o autor, o jogo social sendo constituído historicamente, denota uma dinâmica interna “[...] independente das consciências e das vontades dos jogadores”. (P.262). Essa dinâmica de investimento e reconhecimento dentro do jogo e do mundo social possibilita aos humanos uma própria razão para existir. Por isso, talvez, se explique a persistência de professores no trabalho docente, mesmo ante as tensões e agonias vividas no cotidiano do campo escolar.

O *campo social* é definido por Bourdieu como um

[...] espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão. (2011, p.52).

A correlação de forças nessa disputa, no sentido de conservar ou transformar uma prática, depende de negociação entre a apropriação de capital que essas lutas buscam alterar dentro do *campo* (BOURDIEU, 2011, p.52). É um movimento ensejado pelo confronto das questões externas e das motivações internas da pessoa, como é o caso da busca por formação e desenvolvimento profissional docente no contexto dos professores da área da Saúde, em uma luta diária para se ajustarem às demandas do campo de ensino, ao reconhecimento como professores eficientes e aos desafios da carreira. Por isso mesmo é tão significativa a captura desse movimento da trajetória desses docentes para compreensão dessa realidade vivenciada no *campo social*, visto que as tramas professorais são estabelecidas também com procedência nessas relações de força e disputas, como assinala Bourdieu:

[...] não podemos compreender o que ocorre a não ser que situemos cada agente ou cada instituição em suas relações objetivas com todos os outros. É no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que têm por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam, e isso por meio dos interesses específicos que são aí determinados. (2011, p. 60-61).

O *habitus*, portanto, é estabelecido dentro da estrutura do *campo*, com base nas disputas de espaço, poder, tensões, objetivos traçados no jogo e da *illusio* que, atrelados a fatores externos, determinam um *modus operandi* de um determinado *campo*. Para Bourdieu (2011), querer fazer mudanças, fazer revolução em um *campo*, “[...] é concordar com o essencial do que é tacitamente exigido por esse *campo*, a saber, que ele é importante, que o que está em jogo aí é tão importante a ponto de se desejar aí fazer a revolução”. (P. 140). Lutar por algo dentro de um jogo só tem valor para quem está jogando, sendo o bom jogador aquele que incorpora o sentido de jogar, encarnando-o como parte de seu corpo. Isso faz sentido quando notamos o senso simbólico do ser professor, de querer a mudança, de lutar por condições melhores de trabalho, de pretender uma sociedade emancipada, de anelar o bem comum, apesar das adversidades do jogo. É algo que está impregnado, visceral, marcado como tatuagem na essência do fazer docente.

Nesse sentido, buscamos compreender a lógica das práticas desse jogo, não pelas causas e explicações racionais, mas pela origem na própria história dos agentes que lutam dentro desses espaços sociais, em suas trajetórias de profissionalidade. Profissão mostra-se como campo de jogo, com regras, saberes, *illusio*, em que saber jogar decorre de um *habitus*

específico incorporado, o qual exige luta para impor prestígio, distinção e reserva de mercado. O *Habitus* é incorporado ao *campo*, como manifestação de uma identidade docente e de uma profissionalização.

Este entendimento encontra ânimo em Ramalho, Nunez e Gauthier (2003), ao caracterizarem a profissionalização com apoio em duas dimensões: uma interna, que constitui a profissionalidade, na qual o professor se apropria dos conhecimentos e saberes próprios da profissão e juntamente com sua experiência prática vai estabelecendo sua competência para atuar como profissional; e outra externa, denominada profissionalismo, que se refere ao reconhecimento público do preparo que a profissão exige, no caso do professor, não só o domínio do conteúdo, mas também das metodologias de ensino, dos pressupostos epistêmicos da aprendizagem, contextos e diversos aspectos que o qualificam para o ato de educar. Essas duas dimensões contribuem dialéticamente para o estabelecimento de uma identidade social e profissional, racionalizando os saberes e habilidades expressas na competência de um grupo específico e legitimada nos elementos que definem a profissão. Segundo os autores, “[...] o profissional da educação produz, mobiliza e conduz saberes que lhes são próprios, peculiares e que ele faz circular entre os componentes do grupo”. (P.54).

Conformada como tendência mundial, a profissionalização contribui com a formatação de um perfil do profissional da Educação que, mediante a formalização de seus saberes e a criação de um código de ética que regulamente suas ações, possibilita o reconhecimento e a valorização de seu trabalho, inclusive do ponto de vista salarial (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003). É preciso salientar, no entanto, que esse movimento de profissionalização requer uma mudança de paradigma no concernente à formação e ao exercício da docência. Nos novos moldes da profissão, é fundamental superar o paradigma dominante baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um mero executor de tarefas, para um modelo emergente em que sua figura intelectual, de autônomo e investigador de sua prática, renasça, com vistas à superação de uma cultura docente sobradamente reducionista, reprodutivista e tecnicista. Ao contrário, cada vez mais se exige dele um exercício profissional cercado pelo compromisso ético, político, social e pedagógico. Esse movimento é a expressão das lutas políticas e simbólicas que acontecem no interior do *campo social* da profissão docente que pode ser mais bem compreendida na dialética das relações ali estabelecidas.

A docência como profissão enfrenta, por conseguinte, o desafio da formação, da complexidade dos saberes e da multiplicidade de práticas que envolvem uma profissão que tem em seu cerne a formação humana, acadêmica e profissional de novas gerações de

profissionais, bem como o reconhecimento social do ensino como meio de promoção de transformações sociais. Tal imperativo passa não só pela apropriação do conhecimento pedagógico, fator que nos diferencia dos demais profissionais, mas também por uma perspectiva de desenvolvimento profissional. Nesse âmbito, compreendemos que a profissionalização do ensino pode dar azo à aproximação do docente com os elementos pedagógicos, mas não garante um bom exercício da docência. Esses saberes pedagógicos aparecem como os menos importantes no repertório dos saberes do professor, mesmo já constatados como necessários à profissionalização docente (AMARAL, 2012).

É possível estabelecer uma prática educacional concreta, real, situada historicamente no contexto social a que pertence, e realizada por agentes sociais com qualidades específicas para fazê-lo em um movimento dinâmico, criativo, colaborativo e dialético. Esse fazer requer dos sujeitos que os executam uma análise mais pensada e elaborada da realidade por se a Educação um complexo científico que desempenha um papel transformador nas pessoas e na sociedade. Como leciona Pimenta (2012),

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente, transforma os sujeitos envolvidos nesse processo. (P.162).

Nessa perspectiva, pode-se pensar a profissionalidade docente fundidas às demandas de especificidade de conhecimentos e de responsabilidade, com base na produção de saber docente desde a prática reflexiva, em que, de modo indissociável, teoria e prática, experiência concreta do sujeito e teorias da Educação (cultura objetivada), possibilitem ao professor criar seus acervos ou *habitus* em permanente estado de reelaboração (PIMENTA, 2012). Para a autora,

Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo resignificando-os e sendo, por sua vez, resignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os. (P. 165).

É fundamental considerar a prática dos professores como espaço importante para elaboração de teoria, movimento essencial para compreensão do saber didático e do fazer docente. Esse aspecto reforça a constituição do *habitus* e da experiência professoral como âncora para consolidação e reconfiguração de saberes pedagógicos, realidade muito atuante nas práticas dos professores oriundos do bacharelado. Para Pimenta (2012)

[...] nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (P. 167-168).

Processos vivenciais e formativos fundados na reflexão e na constituição de saberes pedagógicos podem oferecer possibilidades de superação de práticas tecnicistas e reducionistas, permitindo ao docente nova reelaboração de seu *habitus* e incorporação de nova cultura docente, entendida nesse contexto como conjunto de valores, crenças, práticas e modos de fazer constituídos historicamente pelo coletivo de professores para referendar o exercício profissional e nortear a ação pedagógica. Essa cultura docente, como patrimônio simbólico, socializado historicamente e incorporado via assimilação dos princípios éticos, dos valores e das atitudes que sedimentam a prática pedagógica do professor, é passível de reconfiguração quando percebidos em um contexto de mudança, trabalho colaborativo, formação profissional e compromisso ético (FARIAS, 2006). É a própria ressignificação do *habitus*. Conforme ensina Farias (2006),

[...] o que ele vivencia no contexto escolar lhe oferecem um conjunto de experiências, valores e saberes, que ao mesmo tempo orienta sua ação e também possibilita alterar aquilo que ele pensa, diz e faz, isto é, permite alterar o conteúdo de sua cultura e, principalmente, modificar a prática pedagógica. (P. 98).

Impende ressaltar que esse caminho tem um viés individual, na medida em que os professores refletem suas práticas, reelaboram saberes e as modificam, e outro institucional, observado na transformação dos espaços formadores e de atuação em um ambiente de reflexão, pesquisa, experimentação, observação e problematização das práticas do professores (PIMENTA, 2012). Ao confrontar um referencial teórico com sua prática, o professor é desafiado a

[...] rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (PIMENTA, 2009, p. 49).

Esse exercício partindo da riqueza das experiências profissionais e do acúmulo de conhecimentos e estudos nas áreas específicas, situados em um contexto de desenvolvimento profissional, são pontos de partida essenciais para a afirmação de práticas significativas e inovadoras no concerto da atuação docente. Morosini (2000) entende como fundamental o entendimento da profissionalidade expressa na relação dialética entre os saberes da prática e da teoria que, pode tornar a experiência um momento de reflexão.

O trabalho do professor, com procedência na reelaboração crítica de suas práticas, precisa estar associado a uma fundamentação teórico-metodológica. Os saberes articulados metodologicamente e referendados por uma mudança epistêmica e ontológica sustentam e consolidam a tomada de decisão nas intervenções educativas, justificando a necessidade de uma racionalidade dialógica ou pedagógica reafirmada na práxis (THERRIEN, 2012). Para o autor, a docência, como processo dialógico, implica promover um saber situado na reflexividade crítica, na formação contínua e na reelaboração dos saberes da experiência. O ponto importante é perceber as possibilidades de como este encontro vai sendo experimentado e estabelecido pelos agentes nas periferias das supostas necessidades de projetos estruturais de formação docente, ante o idealizado e o realizável.

Nessa perspectiva, os saberes da experiência constituem e fundamentam a práxis do trabalho docente quando perpassados por um movimento de reflexão crítica e elaboração coletiva das práticas, evidenciando a cultura docente em ação que, de acordo com Tardif (2010), são mecanismos de apropriação e interiorização do *habitus* orientado pela maneira em que esses profissionais “[...] interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. (P.48). Nosso movimento foi, portanto, buscar compreender como os agentes e seus *habitus* são constituídos nessas fronteiras entre sombras e luzes, percebendo os *flashes*, as frestas, as opacidades dessas apropriações que ora se legitimam ou não, ante o instituído.

Desse modo, a profi ssionalidade acontece na conjunção entre o agenciamento individual e as ações estruturais e instituídas, desde a perspectiva individual, preservando as aspirações, anseios, necessidades e a história do professor, bem como em uma dimensão social, acatando as novas exigências de aperfeiçoamento do trabalho docente no campo profissional. O individual e o social, nesses termos, se alinham na direção de um desenvolvimento profissional que possibilite a progressão na carreira, a melhoria de seu salário e de suas condições de trabalho, maior respeito em relação à sociedade e avanço na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003), aspectos fulcrais, por certo, na profissionalização da docência. Cabe a nós a difícil missão de captar nessa conjuntura as tensões entre essas linhas tênues demarcadas no *campo*. Eis as telhas de vidro!

4 FEIXES DE LUZ: TRILHAS METODOLÓGICAS

“[...] A luz branca e fria também se mete às vezes pelo clarão da telha milagrosa... Ou alguma estrela audaciosa careteia no espelho onde a moça se penteia”.

(Poema *Telha de Vidro* – Rachel de Queiroz)

De início, é necessário destacar o caminho metodológico como essencial na organização do processo investigativo. Nesse percurso, se traduzem, por assim dizer, a visão ontológica e epistemológica do pesquisador e sua identificação com o objeto de investigação, bem como as escolhas relacionadas a um determinado modo de produzir conhecimento científico, seus paradigmas teóricos, técnicas e instrumentos de produção e análise dos dados a serem utilizados em uma investigação acadêmica.

Em sendo assim, organizamos, para fins didáticos e de avaliação desta pesquisa, este capítulo em dois segmentos. No primeiro, explicitamos a orientação teórica da investigação, delimitando o paradigma, a abordagem e, o tipo de busca empregado. No segundo, descrevemos a parte prática da pesquisa, identificando as técnicas de coleta de dados, os formatos dos registros, o método de análise, os perfis dos sujeitos participantes e os cuidados éticos da pesquisa. Almejamos que as escolhas aqui expostas contribuam para compreender as cores, a escuridão e a claridade que permeiam nossa caminhada, trazendo clarões de conhecimento com a “telha milagrosa” a que se refere Rachel de Queiroz. Então, deixemos que as estrelas careteiem nosso espelho!

4.1 O MODO DE COMPREENDER O MUNDO: ORIENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

O modo como o pesquisador olha o mundo e busca compreendê-lo expressa determinada orientação teórica a qual, sob o prisma da epistemologia do conhecimento, sintetiza a articulação dos “elementos constitutivos” de toda e qualquer “[...] investigação científica, tais como técnicas, métodos, teorias, pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos”. (GAMBOA, 2007, p. 16). Assim, é fundamental clarear esses elementos no intuito de evidenciar a “fôrma e a forma” pelas quais produzimos o conhecimento sobre a constituição do *habitus* entre bacharéis que exercem a docência no âmbito de um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Esse conjunto de elementos (ontológicos, epistemológicos e metodológicos) compõe o que chamamos de paradigma. O paradigma representa uma visão de mundo que

define a natureza do mundo e o lugar da pessoa nele, além do conjunto de possibilidades de relações entre o mundo e suas partes, definindo a identidade do pesquisador e os limites da pesquisa. Para Guba e Lincoln (1994), esses elementos são identificados e expressos por meio dos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

Nesse sentido, a questão ontológica, que descreve a conformação, a natureza da realidade e o que podemos apreender sobre o modo como é ela, toma consistência mediante a aproximação com os elementos sociais, políticos, culturais, econômicos, éticos e de gênero, conforme definido em nosso percurso pelo realismo histórico. A questão epistemológica, que formata a natureza da relação entre o conhecido, o que deveria ser e o que pode ser conhecido, permite desvelar a realidade, descrevendo “como as coisas realmente são” e “como as coisas realmente funcionam”. Com supedâneo em Guba e Lincoln (idem), a opção paradigmática exprimida em nossa pesquisa preza pela interatividade entre investigador e objeto investigado em uma relação dialética e recíproca, em que o conhecimento produzido consiste numa série de percepções estruturais e históricas que será transformada como o tempo nessa via de mão dupla decorrente dos tensionamentos e agenciamentos do cotidiano do *campo social*.

No concernente à questão metodológica, que trata de como o sujeito (aquele que busca conhecer) deve proceder para encontrar seja lá o que for que ele acredite que possa ser encontrado, assume aqui uma dimensão dialógica e dialética, permitindo ao pesquisador (instigador e facilitador) e aos sujeitos da investigação que escavam e descobrem os saberes históricos elaborados em suas trajetórias, desde uma perspectiva reflexiva, crítica e transformadora (GUBA e LINCOLN, 1994).

Desse modo, o conhecimento é fruto da relação de reciprocidade entre objeto e sujeito, por meio de uma ação histórica, intencional e social, não isolada da prática política identificada na permanente disputa de poder pela transformação das condições de existência humana (SEVERINO, 2007). Arrima-se o conhecimento na dialética que, segundo Gamboa (2007), inclui

[...] a dinâmica do caminho de volta, do todo às partes e das partes ao todo. Dá-se ao contexto uma ênfase fundamental, pois os fenômenos dependem dos contextos da produção, que determina sua existência, e dos contextos da interpretação, que determinam seu conhecimento. (P.139).

Com encosto nesse entendimento e, considerando as características do objeto de pesquisa, nossa opção teórica buscou estabelecer o conhecimento científico desde uma concepção crítica da realidade alicerçada na prática social, considerando as contradições estabelecidas em um determinado *campo social* e a produção histórica do conhecimento

elaborado no bojo das condições objetivas e subjetivas que delimitam esse contexto em que os agentes estão inseridos e os espaços que ocupam nesse percurso de suas trajetórias docentes. Para Ghedin e Franco (2011), os princípios que fundamentam esse paradigma são “[...] a historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias existentes no interior de si própria”. (P.118).

O conhecimento, nessa perspectiva, é elaborado pela aproximação da prática concreta dos professores dentro das condições reais do exercício profissional, sendo “[...] compreendida e explicada, de tal maneira que essa compreensão da prática seja também geradora de novas práticas”. (GAMBOA, 2007, p.121).

Partindo deste enfoque crítico, é importante compreender os sujeitos sociais, seus sentidos e significados, seus contextos, os acontecimentos e as implicações dos diversos fatores que se expressam nas ações dos docentes, bem como os pressupostos didáticos por eles incorporados e exteriorizados como *habitus*. Para Bourdieu (2009),

à construção do *habitus* como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante. (P. 191).

Na concepção de Bourdieu, a prática resulta de uma relação dialética entre as estruturas socioeconômicas prevaletentes e a representação do mundo social elaboradas pelos agentes por meio do *habitus* e do *modus operandi*, pois, seguindo essa relação dialética, é possível transformar em práxis coletiva as ações objetivadas às necessidades consensuais de uma dada realidade social formada pela mesma base econômica. Esse pensamento nos permite entender a realidade, com base na historicidade, na concreticidade e na culturalidade como critério da verdade. A realidade, existindo sob a forma de um conjunto de significantes/significados, produz e inculca, com base nas interações simbólicas e ideológicas, a dimensão política.

É importante destacar o fato de que as experiências baseada na realidade social e das interações dos sujeitos, bem como o sentido que essas interações representam na prática desses agentes, reforçam a ideia da realidade como substrato socialmente elaborado e historicamente referendado. Tendo como perspectiva as interações, Bogdan e Biklen (1994) destacam:

O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas. (P. 55).

A percepção do *habitus* e da experiência do grupo pesquisado é um aspecto fundante, daí a importância em se notar esse movimento de incorporação de valores, atitudes e crenças demonstrado pelos agentes em sua trajetória na carreira docente. É, como assinalam autores brasileiros:

É justamente nesse ponto que a fala dos professores adquire importância, porque, por meio dela, se revelam os sentidos e os significados do entendimento que eles têm do processo. [...] Por outro lado, aquilo que o professor expressa pela fala “revela” a unidade de pensamento que se faz linguagem como forma de ler o mundo em suas relações com o modo de ser nele. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 157).

Nessa perspectiva, a escuta e a valorização das vozes e narrativas dos professores representam um papel fundamental na interpretação da realidade, coadunando com a ideia de que as pessoas são agentes sociais e protagonistas, que se percebem e se desenvolvem nesse movimento cujo reflexo está ancorado não apenas em um conjunto de necessidades, motivações, normas ou valores internos, mas, também, numa relação interativa no contexto de formulação social que, em nosso objeto de pesquisa, pode se constituir parte de um todo expresso no projeto de vida, de sociedade, de educação e de universidade (GAMBOA, 2007). É nesse mote que procuramos identificar os pressupostos que fundamentam a ação professoral na prática dos docentes, buscando compreender, no caso, o *habitus* de bacharéis com arrimo no seu capital pedagógico.

Se o eixo central do enfoque crítico-dialético é apreender o fenômeno desde seu contexto histórico e das relações estabelecidas com outros fenômenos, é possível afirmar que esse paradigma, maneira de perceber e interpretar a realidade, privilegia a dialética da realidade social, a práxis humana, as relações com a totalidade e a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias, sendo o sujeito social e histórico criador e transformador da sua prática mediante o saber criticamente estabelecido (GHEDIN e FRANCO, 2011).

Tomando como referência a concepção de mundo, de sociedade e de homem e suas relações com o conhecimento expostas, valem-nos da abordagem qualitativa de caráter descritivo que, ao se debruçar sobre os fenômenos sociais e o complexo universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que se revelam na interpretação da realidade social construída pelos atores históricos (MINAYO, 2010), poderá, no nosso contexto de investigação, adequar-se ao tratamento e análise dos dados sistematizados

atendendo aos anseios de investigação do objeto da pesquisa e ao modo como compreendemos a realidade, possibilitando a reflexão sobre as práticas e novas tomadas de decisões (ESTEBAN, 2010). A opção por uma pesquisa qualitativa apoiou-se, portanto, na intenção de conhecer um determinado grupo, seus agentes, problemas e práticas, descrevendo os fatos e fenômenos dessa realidade, ao possibilitar nossa imersão no contexto e na produção dos dados, propiciando melhor conhecimento da realidade procurada.

Em sendo assim, optamos pelo *Estudo de Caso*, o qual tem como pressuposto o conhecimento aprofundado de uma determinada realidade ou contexto, de modo detalhado e individualizada, tomando como extrato de dados documentos, narrativas ou acontecimento específico, os quais possibilitam a formulação de hipóteses para encaminhamento de outras pesquisas ou ações conjunturais, de caráter exploratório e descritivo (BOGDAN e BIKLEN, 1994; TRIVINOS, 1987; YIN, 2001).

O *Estudo de Caso* é um método de pesquisa que possibilita a análise de uma determinada realidade social em seu contexto real mediante uma investigação empírica na qual fenômeno e contexto estejam intrinsecamente imbricados (ESTEBAN, 2010; YIN, 2001), permitindo o aprofundamento da temática e condições ao pesquisador para uso do tempo para adaptação dos instrumentos, exploração de elementos imprevistos, detalhamento dos aspectos do caso, utilização da criatividade, a fim de compreendê-lo melhor, visto que não está atrelado a um protocolo prévia e rigorosamente definido (LAVILLE & DIONE, 1999).

Esse tipo de estudo, todavia, contém alguns inconvenientes, os quais são passíveis de críticas entre pesquisadores. Uma delas é a dificuldade de, com suporte nas conclusões, haver possíveis generalizações dos resultados, mesmo se utilizando de casos representativos que não garantem, *a priori*, que possam servir de referência para outros eventos. É possível, contudo, selecioná-lo como caso que represente ou que ajude a compreender melhor uma situação ou fenômeno complexo (LAVILLE & DIONE, 1999). Nesse sentido, o desvelar da trajetória dos professores bacharéis em um Programa de Pós-Graduação de uma universidade pública baiana pode exprimir uma realidade que permita a compreensão do *habitus* e do *modus operandi*, que favoreça elementos para revisão de práticas, políticas de formação e desenvolvimento em outras realidade, feitas as devidas adequações aos contextos e condições. O conhecimento dessa realidade pode enriquecer os saberes adquiridos em outros fenômenos.

Em nosso *Estudo de Caso*, começamos com a ideia de que o grupo de professores pesquisados adota determinada prática docente que, sendo pertencentes a um *campo* específico de formação na área da saúde, utilizam pressuposições teórico-práticas adquiridas na experiência em sua trajetória profissional. Como não foram encontrados estudos

científicos²⁸ dessa realidade específica na perspectiva do *habitus*, entendemos que este estudo aporta elementos reveladores para a discussão da temática. Como investigação singular, contextualizada e localizada em uma realidade específica, adotamos o *Estudo de Caso Único*, referendando nossa escolha com o adjutório Yin (2001), que estabelece como fundamento lógico para esse tipo de estudo a importância de um estudo único para determinar se as pressuposições de uma teoria são procedentes e verdadeiras, contribuindo para a base de conhecimento e a constituição da teoria.

Para dar conta de nosso propósito, recorreremos às narrativas dos professores, à descrição e interpretação de experiências, que permitiram contribuir para a compreensão da temática problematizada, valendo-nos de toda a riqueza dos registros, expressões e transcrições realizadas (STAKE, 2011).

O aporte da pesquisa narrativa, que aborda e discute determinado objeto com origem nas histórias de vida, da memória, das representações sobre a profissão, do trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores, vem sendo utilizado no Brasil, sobretudo desde o início dos anos 1990, quando houve um movimento de valorização de pesquisas que considerassem a formação de professores assentadas nas experiências adquiridas, cuja fonte de conhecimento e formação está fundamentada na prática do sujeito (GHEDIN; FREITAS, 2015).

Desde essa perspectiva, as narrativas são utilizadas na área da Educação na produção de conhecimentos e saberes, no desenvolvimento profissional dos professores e na pesquisa dessas práticas (REIS, 2008). Ao contar as ações, tensões, conflitos e a maneira como os protagonistas resolvem essas demandas de vida, possibilitam a compreensão da realidade, do contexto e dos significados por eles imprimidos (EGAN apud REIS, 2008). O exercício da narrativa, oral ou escrita, permitiu que os professores explicitassem os conhecimentos pedagógicos estabelecidos por meio das suas experiências, ensejando a análise, discussão e uma eventual reformulação (REIS, 2008, p. 4). Ao contarem suas histórias, tomaram consciência de si mesmos e da própria historicidade que permeia suas trajetórias de desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico, revelando o modo de organização coletiva, suas motivações e intencionalidades particulares em dado momento histórico (OLIVEIRA, 2012).

²⁸ Conforme assinalado noutra parte deste escrito, precisamente no Estado da Questão, não foram encontrados trabalhos científicos que versassem sobre a temática nessa realidade pesquisada desde a perspectiva bourdieuana.

Nosso caminho de pesquisa, valendo-nos das narrativas, buscou explorar as dimensões afetivas, os sentimentos, as aproximações dos profissionais da saúde com a docência e suas trajetórias profissionais, permitindo o entendimento que estes professores fazem de suas vivências, ações, atitudes, sucessos e insucessos diante dos problemas, desafios e dilemas aos quais estão expostos na trama pessoal, social e profissional e que, em dado momento histórico, dão sentido às suas experiências, mesmo imersas em um cotidiano contraditório, tenso, complexo e conflituoso, como é característico nessas tramas sociais. De acordo com Reis (2008, p.6), a narrativa possibilita “[...] a compreensão dos aspectos contextuais, específicos e complexos dos processos educativos e dos comportamentos e decisões dos professores”. Tal prerrogativa nos permitiu, na qualidade de pesquisador, formular princípios sobre o ensino e os processos de aprendizagem, delineando os movimentos de profissionalidade docente dos professores do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS.

Nessa trilha, considerando a perspectiva bourdieuana, não há a preocupação em extrair dessas narrativas uma lógica sistemática entre o vivido e o devir ou o estabelecimento de relações de causa e efeito, pois a vida não é apenas um conjunto de acontecimentos sucessivos e estanques ou um modelo oficial de ser e existir, mas uma relação dinâmica, complexa e envolvida em realidades e contextos imbricados na relação entre o sujeito e o campo social, entre o *habitus* e o *campo*, portanto, imprevisíveis e idiossincrásicas.

No módulo seguinte, delineamos os procedimentos e instrumentos para produção dos dados da pesquisa, considerando a complexidade do objeto de nossa demanda e a escolha do tipo de estudo.

4.2 *HABITUS* ENTRE BACHARÉIS: PESQUISA COM OBJETO COMPLEXO

Na perspectiva paradigmática adotada, a investigação do *habitus* no contexto das práticas docentes não pode ser abordada de modo reducionista, descolada dos distintos elementos que configuram a realidade, visto que, tanto a prática concreta e contextualizada como os processos de incorporação das relações estabelecidas com os sujeitos e pelos sujeitos no *habitus* são fenômenos complexos. Consoante Gamboa (2007), essa prática social, e aí os elementos a ela inter-relacionados, estão imersos sempre em contextos complexos que potencializam o dinamismo das interações. Há uma relação dialética permeando essa complexidade e envolvendo a articulação entre os dados objetivos da realidade e a

interpretação do sujeito (PIMENTA; GHEDIN e FRANCO, 2006). Segundo Morin; Ciurana e Motta (2003), essa complexidade é expressa na rede de

[...] ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável. (P. 44).

Nesse contexto de complexidade, desordem e incertezas, encontra-se nosso objeto de investigação que, mediante o aporte da pesquisa narrativa, de cunho qualitativo, circunscreve o estudo de caso aos professores de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de uma universidade pública baiana - a Universidade Estadual de Feira de Santana. Nele, buscamos compreender a problemática da docência exercida por professores bacharéis no *campo* da Saúde, tendo como ponto de partida a análise dos pressupostos que estruturam a trajetória de profissões desses professores e a incorporação de um *habitus*.

Assumimos, portanto, sujeitos da pesquisa, como “caso” um grupo de sete professores que compartilham do mesmo contexto de exercício da docência, ou seja, eles atuam em curso de mestrado acadêmico e representam os referenciais de docência nesse espaço de formação científica.

Para definição desse grupo, estabelecemos parâmetros relacionados às características do nosso objeto de pesquisa - professores bacharéis da Saúde. Nesse sentido, de início, selecionamos aqueles que tivessem a formação em Bacharelado e fossem professores permanentes do Programa, aí priorizando os bacharéis com formação na área da Saúde. Identificamos 29 professores, sendo oito docentes da área da Medicina, dez da Enfermagem, sete da Odontologia, um da Psicologia, dois da Farmácia e um da Veterinária. Em seguida, selecionamos aqueles com tempo de mais de cinco anos de experiência com a docência no Programa. Por fim, tomando como referência o grupo pré-selecionado, entrevistamos os professores que aceitaram o convite para serem participantes. Dos 29 do Programa, restaram dez, os quais atendiam os critérios estabelecidos, dos quais, dois estavam gozando de afastamento por licença-prêmio e um não retornou a convocatória via *e-mail*, contato telefônico e mensagem de *WhatsApp*. Para melhor compreensão eis um quadro com o perfil dos professores.

Quadro 1 - Perfil dos Docentes

Código de Identificação	Área de Formação	Tempo de Experiência PPGSC/UEFS	de no	Cargo Funcional/ Regime de Trabalho	Grupo de Pesquisa/Situação
PE1 – Professor Enfermeiro 1	Enfermagem	10 anos		Professor Titular/ 40 horas	NUDES - Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdades Sociais em Saúde/ Coordenadora
PE2 – Professor Enfermeiro 2	Enfermagem	05 anos		Professor titular/ 40 horas	SSAEE - Sala de Situação e Análise Epidemiológica e Estatística e NIEVS - Núcleo Interdisciplinar de Estudos Sobre Vulnerabilidade e Saúde/ Pesquisador
PM1 – Professor Médico 1	Medicina	14 anos		Professor Titular Pleno/ 40 horas com Dedicção Exclusiva	SSAEE - Sala de Situação e Análise Epidemiológica e Estatística/ Coordenador
PM2 – Professor Médico 2	Medicina	13 anos		Professor Titular/ 40 horas	NUPES - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saúde/ Coordenadora
PM3 – Professor Médico 3	Medicina	15 anos		Professora Titular Pleno/ 40 horas	NNEPA - do Núcleo de Estudos e Pesquisas na Infância e Adolescência/ Coordenadora
PO1 – Professor Odontólogo 1	Odontologia	15 anos		Professor Titular/ 40 horas	NUPPIIM - Núcleo de Pesquisa, Prática Integrada e Investigação Multidisciplinar/ Coordenador
PO2 – Professor Odontólogo 2	Odontologia	15 anos		Professor Titular Pleno e Pró-reitor de extensão/ 40 horas	NUCAO - Núcleo de Câncer Oral/ Pesquisador

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o perfil expresso no quadro, o grupo de docentes que configura nosso estudo de caso foi composto por sete professores: três são formados em Medicina, dois na Enfermagem e dois em Odontologia. Em média, esses professores possuem 12 anos de experiência com a docência no Programa em Saúde Coletiva, sendo quatro identificados na promoção na carreira como Titulares e três professores Titulares Plenos, de acordo com a promoção²⁹ da carreira profissional dentro da Instituição. É um grupo com quatro

²⁸ A promoção do professor universitário está garantida no Regimento do Magistério Superior das Universidades Estaduais da Bahia. Tem como escala de valorização a seguinte classificação: Professor Auxiliar, Professor Assistente, Professor Adjunto, Professor Titular e Professor Titular Pleno. Essa promoção considera a qualificação, a produção e o tempo de magistério, atribuindo melhor remuneração e gratificação aos docentes dentro da ascensão profissional (Lei nº 8.352, de 02 de setembro de 2002, que Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público das Universidades do Estado da Bahia e dá outras providências)

participantes do sexo feminino e três do sexo masculino, muito qualificado, experiente, bem-sucedido na carreira acadêmica e profissional. Destacam-se pela alta produtividade acadêmica em relação aos critérios estabelecidos pela CAPES, ocupando espaços importantes com publicações em periódicos e revistas nacionais e internacionais com Qualis A1 e A2. De acordo com as atividades acadêmicas, seis, além da pós-graduação, atuam também como docentes na graduação e um acumula a função de Pró-Reitor. Além disso, cinco exercem a função de coordenador de grupos ou núcleos de pesquisa.

Em nosso estudo, utilizamos como fontes de evidências para a produção de dados o exame de documentos e entrevista narrativas individuais. A análise de documentos, segundo Yin (2001), nos fornece a possibilidade de revisão permanente das informações de maneira discreta, ampla e exata. Esse aspecto é relevante em virtude do contínuo diálogo com as informações contidas nessas fontes, mas as entrevistas, quando bem utilizadas, são fundamentais para o aprofundamento da temática, constituindo-se uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso.

Os documentos Plano Nacional de Educação, Plano Nacional para a Pós-Graduação, Plano de Desenvolvimento Institucional, Regimento e Projeto Pedagógico do PPGSC, analisados na problemática da pesquisa, nos permitiram explicitar como estão normatizadas a atuação docente e as ações desenvolvidas pela instituição pesquisada na formação profissional dos professores, caracterizando o momento exploratório da pesquisa e o pré-construído nesse contexto. Em outro plano, realizou-se a produção dos dados com base nas entrevistas narrativas com os professores do Programa, visando a captar o vivido, o experimentado e o elaborado na trajetória profissional dos professores.

Nessas entrevistas, os professores não só forneceram suas percepções e interpretações a respeito do tema, como também contribuíram com outras fontes e evidências, concordando com a asserção de Yin (2001). O uso da entrevista narrativa, de acordo com Trivinos (1987), permite ampliar

[...] certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Desse modo, a produção das narrativas por meio da entrevista³⁰ privilegiou assuntos relacionados à inserção do profissional na docência universitária, saberes e práticas da profissão docente, formação profissional, concepção de ensino e aprendizagem, avaliação da aprendizagem e desenvolvimento profissional do docente da saúde. Sua aplicação nos forneceu importantes narrativas sobre situações de ensino, análise, tomada de decisão e aplicação dos saberes teórico-práticos incorporados na vivência da docência.

Para a produção das narrativas, foi respeitado um protocolo de ética em pesquisa, sendo feito o primeiro contato com a instituição e com o programa de pós-graduação pesquisado, a fim de obtermos a anuência e proseguirmos com a solicitação de aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS. Concedida a aprovação, solicitamos uma pauta na reunião de colegiado do curso, quando foi realizada a apresentação da pesquisa aos participantes, sondando o interesse dos professores na continuidade da demanda, sensibilizando-os para a importância do envolvimento e da colaboração de todos e, em seguida, feito o preenchimento de lista com os contatos telefônicos e de correio eletrônico dos interessados. *A posteriori*, os professores selecionados foram contactados, inicialmente por meio de correio eletrônico com prazo determinado para o retorno, sendo encaminhados nesse *e-mail* a síntese do projeto, os dados dos pesquisadores e a solicitação de disponibilidade de datas, horários e locais para o agendamento das entrevistas. Na sequência, foram feitos contatos telefônicos e enviada mensagem via *WhatsApp* para reforçar o convite com aqueles professores que por algum motivo não responderam ao *e-mail* no prazo estabelecido e, realizado os agendamentos com os demais. Esgotadas essas providências, procedemos à delimitação do grupo para a produção dos dados.

No agendamento, tivemos alguns contratemplos e dificuldades em decorrência da grande carga de trabalho desses profissionais e do seu envolvimento em distintas atividades, tanto na Universidade quanto em outras instituições (hospitais, clínicas, consultórios etc.), as quais demandam muito tempo e dedicação. De um modo geral, as entrevistas aconteceram em ambientes agradáveis e proveitosos, respeitando sempre os locais e horários disponibilizados pelos professores, inclusive com a realização de uma entrevista via *Skype*³¹, a qual se configurou como uma experiência nova e significativa para nós, exemplo da praticidade e dinamismo ensejados pelo mundo das tecnologias e dos modos de adaptação desses profissionais à rotina de trabalho, seja na docência ou na área técnica.

³⁰ Para melhor descrição, vai nos apêndices o roteiro utilizado na entrevista.

³¹ Recurso de comunicação audiovisual disponibilizado por um aplicativo de computador via acesso a internet.

As entrevistas, realizadas de 22 de setembro a 16 de novembro de 2017, foram pensadas e desenvolvidas em dois momentos: No primeiro, o professor entrevistado respondeu a um conjunto de perguntas relacionadas à sua trajetória profissional e, no segundo derimiu sobre questões mais relacionadas à sua prática docente. Cada um desses momentos foi antecedido pela leitura de um caso de ensino, elaborado especificamente dentro da realidade pesquisada (Apêndice A).

No caso de ensino, são relatados problemas, processos ou soluções amplas e relevantes para a maioria das participantes e instituições, em que o relator está menos preocupado em criticar a realidade e mais comprometido com a ação do participante ou da instituição (ROESCH, 2007). O caso utilizado na primeira parte da entrevista é caracterizado como “caso-demonstração”, o qual visa a ilustrar determinada situação, buscando explorar, com apoio numa situação, a narrativa dos participantes sobre a realidade. Precisamente, o caso 1 focalizou a trajetória do professor universitário, sua identificação com docência, a construção de seus saberes e práticas. Nesse caso-demonstração há a predominância com as questões relacionadas com o percurso das ações desenvolvidas, aqui focadas na trajetória docente.

No segundo momento da entrevista, utilizamos o caso de ensino do tipo “caso-problema”, elaborado com suporte em situações apontadas pelos professores da Saúde envolvidos na pesquisa de mestrado de Ramos (2014) nessa mesma instituição. O caso-problema, tomando como referência as formulações de Roesch (2007), foi adotado neste estudo com o propósito de fomentar a reflexão sobre situações problemáticas do cotidiano de trabalho e as possibilidades de enfrentamento. Especificamente sobre ensino, tratou da prática docente e dos processos de aprendizagem profissional. Em nosso procedimento de produção das informações, o caso utilizado envolveu o contexto, o conflito e os questionamentos vivenciados na realidade pesquisada, tendo por objetivo provocar a reflexão do professor pesquisado relativamente a sua posição ante a situação de ensino, dando ensejo ao pesquisador de compreender suas crenças, valores, atitudes e pressuposições, que se expressam na trajetória desse docente no Programa de Pós-Graduação da área da Saúde. Roesch (2007) traz como possíveis objetivos para os casos-problema as respostas cognitivas e emocionais dos participantes quanto à situação examinada e a busca de estratégias de

mudança para situações semelhantes à mostrada no caso, objetivos que se encaixam em nossa perspectiva de pesquisa³².

O registro dos dados da pesquisa foi realizado mediante gravação em áudio das entrevistas e, após esse registro, foi iniciado o trabalho artesanal de transcrição, leitura, releitura e análise, etapa que requereu disponibilidade de tempo, paciência e muita atenção, procedimento que foi desenvolvido de maneira minuciosa e cuidadosa.

A análise dos dados, por sua vez, se configurou como uma etapa fundamental na organização do material produzido, bem como na própria compreensão e mostra das sínteses dos achados da pesquisa. Nesse sentido, o olhar descritivo e reflexivo sobre as informações apoiou-se nos princípios: da “unitarização”, que visa à desconstrução dos textos das narrativas; da categorização, voltada para a identificação de relações entre os elementos unitários; da elaboração de metatextos, onde ocorre a produção de sínteses e compreensões acerca do fenômeno, a qual é validada e comunicada. Considerando esses pressupostos, optamos pela aproximação à Análise Textual Discursiva³³ (ATD), método que corresponde a uma modalidade de exame de dados de natureza qualitativa, cuja finalidade é produzir compreensões sobre determinados fenômenos e discursos (MORAES e GALIAZZI, 2016).

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 13), a ATD foi elaborada nos “[...] extremos da análise de conteúdo e a análise do discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico”, organizado em quatro etapas: desmontagem dos textos; elaboração de sistemas de categorias; reorganização e reagrupamento das categorias; e produção de metatextos.

Na primeira, ocorre a “Desmontagem dos textos”, pelos autores denominada de processo de “unitarização”, que correspondeu ao registro, audição, transcrição e submissão do material a uma leitura detalhada e sistemática com respectiva fragmentação em unidades que tivessem sentido e significado em relação ao fenômeno estudado. Nesse momento foram destacadas narrativas relevantes de cada professor e, com base nesse processo, deu-se a elaboração de um quadro com esses destaques. Nessa etapa de “Desmontagem dos textos”, na desconstrução e “unitarização”, foram atribuídos sentidos e significados, sendo que essa leitura constituiu interpretações que fazemos desde uma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não (MORAES e GALIAZZI, 2016).

³² Cabe ressaltar que a utilização de Casos de Ensino como suporte metodológico para a produção dos dados pode ter induzido o olhar dos professores pesquisados ao tomarem como ponto de reflexão a narrativa de outro professor, apesar de serem instigados a falarem das suas práticas e de suas experiências.

³³ A aproximação à Análise Textual Discursiva (ATD) aconteceu quando da nossa participação na disciplina Seminário de Prática de Pesquisa IV - SPP IV, do Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Ceará, ministrada pela professor doutora Marcília Chagas Barreto.

Com base nesse quadro com destaques de cada professor, extraímos falas que se agrupavam em torno de temas que se aproximavam, para, em seguida, estabelecermos pequenos diálogos tecidos em pontos e contrapontos. Após esse procedimento, identificamos as categorias preestabelecidas que seriam reagrupadas posteriormente por afinidade temática. A exemplo, podemos citar a incidência de falas que retratavam a prática docente. Depois de separar todas as falas sobre prática docente, buscamos reagrupá-las em unidades: prática docente no contexto das experiências avaliativas, prática docente e as inovações pedagógicas e prática docente e a realização de experiências exitosas.

Na desconstrução e “unitarização” do *corpus* (produções textuais decorrentes dos discursos), destacamos os elementos principais nos textos, realizando uma fragmentação e a codificação de cada unidade, para, em seguida, reescrevermos cada unidade encontrada, de modo que assumisse um significado, o mais completo possível em si mesma, sendo atribuído um nome ou título para cada unidade que fora produzida. As unidades foram reescritas com clareza e pautadas no contexto da produção, evitando, assim, a fragmentação e a descontextualização. O envolvimento e a impregnação com o texto permitiram a elaboração de anotações reflexivas e nossas primeiras impressões.

Após a “unitarização”, foram estruturadas relações entre os elementos unitários, ensejo a nova ordem e outras compreensões acerca do fenômeno investigado. Esse processo de agrupamento de elementos semelhantes e de significados caracteriza-se como a fase de categorização. Para Moraes e Galiuzzi,

[...] A partir disso criam-se as condições para a emergência de interpretações criativas e originais, produzidas a partir da capacidade do pesquisador de estabelecer e identificar relações entre as partes e o todo, tendo como base uma intensa impregnação no material de análise. (2016, p.43-44).

Na segunda etapa, nosso movimento de categorização buscou estabelecer relações entre as unidades identificadas na etapa anterior, procurando combiná-las, classificá-las, elaborando o que os autores Moraes e Galiuzzi (2016) chamam de “sistemas de categorias”. Essa etapa foi organizada em um outro quadro com temas e subtemas encontrado na unitarização, considerando a narrativa de todos os professores. Se, no primeiro movimento de desorganização e desmontagem, fizemos a separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, efetivamos o caminho inverso, que foi estabelecer relações, reunir semelhantes, constituir categorias como no exemplo dado sobre a prática docente dos professores. Ao elaborar um novo quadro com as possíveis categorias, entramos em um processo de “Captação do novo emergente”, a qual permitiu intensa impregnação nos

materiais da análise e uma possibilidade de uma nova compreensão do todo, exercício que subsidiou a escrita dos metatextos.

No metatexto, elaboramos descrições e interpretações que possibilitaram, com base em um movimento dinâmico e dialético, descrever com precisão os sentidos e significados dos textos analisados, também formulando novas sínteses e compreensões pela análise do *corpus* investigado. Para Moraes e Galiuzzi (2016, p.49), “O desafio é exercitar um diálogo entre o todo e as partes, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem, especialmente na sua formalização em produções escritas”.

Na terceira fase da análise, reorganizamos e reagrupamos as categorias partindo dos dados catalogados na fase anterior para um processo reflexivo de estabelecimento de nexos e relações entre a problemática pesquisada e a realidade expressa nos discursos dos participantes. Nessa perspectiva, a análise teve cunho qualitativo e não visou a generalizações, mas, em tese, objetivou focar na compreensão de como os professores pesquisados elaboram e fundamentam suas práticas, se apropriando de um capital pedagógico e na incorporação de um *habitus*.

Na quarta e última etapa, produzimos os metatextos, os quais representam um produto da compreensão, da crítica e da validação do material analisado. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), é importante ressaltar que, nesse processo auto-organizado, essas etapas são dinâmicas e estão em movimento dialético de idas e vindas em um esforço de preparação e impregnação para que se obtenham os resultados esperados.

A produção textual em formato de metatexto, fruto dessa compreensão e teorização, é um esforço de ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno investigado reelaborando-o em novas teorias. Nesse sentido, Moraes e Galiuzzi (2016, p.60) acentuou que “Teorizar, nessa perspectiva, é tornar mais complexos as categorias existentes e suas relações, significando nesse sentido uma ampliação e uma complementação de teorias já existentes”, exercício realizado na análise dos resultados e mostrados nas considerações finais da tese.

Um dos aspectos que nos aproximam da ATD é o fato de esta se encontrar inserida em uma abordagem qualitativa que “[...] não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa”, mas buscar a “[...] compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados”, como anotam Moraes e Galiuzzi (2016, p.33). Outro fundamento relevante que se coaduna com nossa perspectiva de pesquisa é a ideia de captar a realidade em movimento prevista na ATD como desafio de

[...] ir de uma fotografia para um filme com seu movimento dinâmico, mesmo que este também se constitua em uma sequência de tomadas estáticas. Isso, evidentemente, tem relação com o modo como o pesquisador concebe a própria realidade. Assume-se aqui a aceitação de uma realidade entendida como dialética, em permanente movimento de superação. (MORAES e GALIAZZI, 2016, p.61-62).

Essa dinâmica de captar a realidade, descrevendo-a, interpretando-a e compreendendo-a desde o movimento contraditório da realidade foi fundamental em nossa pesquisa. Para analisar a trajetória dos docentes e a incorporação de um *habitus* profissional, elemento que está nesse contexto de realidade complexa, dinâmica, histórica e permeada pelos tensionamentos do *campo social*, de acordo com Bourdieu, é necessário esse olhar da trajetória e de movimento.

Partindo, entretanto, do conceito fenomenológico em compreender o fenômeno tendo como referência o homem e os fatos por ele invocados em sua subjetividade, e de não considerar a compreensão do fenômeno “[...] a partir de conceitos prévios, de crenças e de um referencial teórico concebido antes de examinar o fenômeno” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 23), temos um fator limitante do ponto de vista epistemológico, quando formata a natureza da relação entre o objeto a ser conhecido e o pesquisador, tendo como ponto de chegada e partida apenas as percepções dos sujeitos, apesar de nosso foco estar centrado na profissionalidade, cuja dimensão se exprime na subjetividade dos professores. Essa relação entre investigador e objeto é complexa, dialética e recíproca, em que o conhecimento produzido consiste numa série de percepções não só do sujeito, mas, também, em leituras estruturais, políticas e históricas que interferem diretamente no modo como essas pessoas compreendem e percebem tais fenômenos nessa via de mão dupla.

Deste modo, pressupusemos que o conhecimento é fruto da relação de reciprocidade entre objeto e sujeito, por meio de uma ação histórica, intencional e social, não isolada da prática política identificada na permanente luta e por poder vivida na condição de existência humana (SEVERINO, 2007). É um conhecimento que é elaborado em uma articulação entre sujeitos, meios de produção e das relações em sociedade, portanto passível de ser desvelado a partir de um olhar mais ampliado e crítico sobre o próprio sujeito, a realidade e seus entornos.

Na concepção de Bourdieu (2009), que subsidia nosso percurso investigativo, a prática, portanto, também o fenômeno, é resultante de uma relação dialética entre as estruturas socioeconômicas prevaletentes e a representação do mundo social elaboradas pelos agentes mediante a incorporação de um *habitus* nos tensionamentos de um *campo social*, não isolada. Esse pensamento nos permite entender a realidade, pautando-se na historicidade, na

concreticidade e na culturalidade como critério da análise. A realidade existindo como um conjunto de significantes/significados, produz e inculca, com suporte nas interações simbólicas e ideológicas, políticas e sociais, a maneira de perceber o fenômeno, carecendo de uma análise que valorize a pessoa e suas percepções, mas também o lugar e o contexto e as condições em que esses fenômenos acontecem e são produzidos.

Com amparo nesse entendimento e, considerando as características do objeto de pesquisa, nossa opção teórica buscou elaborar o conhecimento científico desde uma concepção crítica da realidade alicerçada na prática social da humanidade e não o fenômeno como um fato em si, considerando as contradições estabelecidas em um determinado *campo social* e a produção histórica do conhecimento elaborado no âmbito das condições objetivas e subjetivas que delimitam esse contexto em que os agentes estão inseridos e os espaços que ocupam. Ao registrarmos essas incongruências, assumimos o risco de caminhar nesses tensionamentos por considerarmos a ATD como método de análise que permite essas transgressões, portanto, fundamental para fazer essas rupturas.

Cabe-nos, ainda, ressaltar os aspectos éticos observados no desenvolvimento deste estudo. Em geral, na Educação, os riscos e danos decorrentes da participação quase nunca são físicos. Normalmente os perigos são a exposição, a humilhação, o constrangimento, a perda do respeito, a permanência do emprego ou a rejeição do grupo a que pertence. Apesar de os riscos serem pequenos, em nosso procedimento de pesquisa, buscamos nos cercar de todo o cuidado para a preservação do bem-estar, da segurança e proteção dos sujeitos participantes (STAKE, 2011). Inclusive, antes do início de cada entrevista, foi solicitado aos professores que lessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como foram explicados os motivos da pesquisa, a justificativa da escolha do(s) participante(s) e garantia de anonimato e de sigilo sobre os dados, a fim de que se informassem e tomassem ciência das implicações advindas da colaboração com a pesquisa, conforme orientação de Minayo (2010). Assim, foi dada aos participantes a oportunidade de aceitar de maneira voluntária, sem coerção física ou psicológica, mas fundamentada em informações completas sobre o alcance da pesquisa e suas possíveis consequências.

Nesses termos, consideramos fundamental o cumprimento das normas previstas na Resolução 466/2012³⁴, que regulamenta os cuidados necessários aos procedimentos éticos com pesquisas, o qual tem como expressão a segurança e a proteção da identidade das pessoas que

³⁴ Resolução aprovada no Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua 240ª Reunião Ordinária, realizada nos dias 11 e 12 de dezembro de 2012.

participam da pesquisa, trazendo a confidencialidade da informação obtida e a garantia da privacidade e intimidade dos participantes. Nesse sentido, foi necessária uma série de medidas que pudessem garantir que nenhum participante sofresse danos nem incômodos em consequência do desenvolvimento da pesquisa. Para garantir o anonimato dos participantes utilizamos uma codificação para representá-los, conforme quadro mostrado anteriormente nessa metodologia. Aos participantes foi informado que os resultados da pesquisa seriam socializados mediante a defesa pública do trabalho dissertativo, da publicação de produção científica em revistas e anais, do envio por *e-mail* da cópia do trabalho finalizado.

O projeto de pesquisa foi submetido à Comissão de Ética em Pesquisa da UEFS, órgão que regulamenta e fiscaliza as pesquisas com seres humanos, em conformidade com a legislação vigente, atendendo aos cuidados referentes aos procedimentos éticos e respeito aos seres humanos envolvidos, sendo aprovado em 08 de agosto de 2017 por meio do Parecer nº 2.206.027. Foi adotado documento que autoriza para fins de pesquisa científica a produção, o manuseio e a socialização das informações colhidas a saber, o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), o qual se encontra nos apêndices.

5 ALCOVA ILUMINADA E COLORIDA: AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES

“[...] Que linda camarinha! Era tão feia! – Você me disse um dia que sua vida era toda escuridão, cinzenta, fria, sem um luar, sem um clarão...”

(Poema *Telha de Vidro* – Rachel de Queiroz)

Quando iniciamos este trabalho de pesquisa, a sensação que tínhamos era justamente a de que a realidade das práticas e da atuação docente dos professores bacharéis se expressava como uma “camarinha escura, cinzenta e feia”, conforme relata Rachel de Queiroz. Nossa formação e a aproximação com os conhecimentos produzidos na Educação nos impeliam a pensar essa realidade de maneira preconcebida, pré-construída e idealizada. Por mais que queiramos afirmar sobre a quebra de paradigmas e a abertura sobre o modo de pensar a formação de professores, por vezes, nos flagramos tentando sistematizar os saberes e as práticas docentes em “caixinhas” organizadas e arrumadas dentro da lógica de que esse acúmulo de conhecimentos da profissão em um processo formativo prescrito na academia daria conta de formar bons professores.

Nesse sentido, antes de irmos ao campo, foram necessários essa ruptura e o desapego em relação aos moldes, com a idealização de uma formação estabelecida e a desconstrução de fórmulas milagrosas de eficiência pedagógica adquiridas nesses percursos acadêmicos. Reafirmamos que a formação profissional é fundamental na aquisição de saberes específicos da docência, contudo, é ingênuo pensar que só ela garantirá uma boa prática ou definirá a excelência dos professores. Se assim o fosse, não teríamos professores oriundos de cursos de licenciaturas com deficiências ou com grandes limitações no campo da atuação pedagógica.

O encontro com a Sociologia e, particularmente, com Pierre Bourdieu, nos possibilitou uma compreensão ampliada do *modus operandi* desse processo, das riquezas das experiências que constituímos no caminho, das impressões que fazemos das coisas e do que vivemos, dos conhecimentos e saberes que acumulamos na vida, das referências e valores que compõem nosso acervo cultural e das múltiplas possibilidades de, com suporte nas reflexões cotidianas, nos tornarmos pessoas e profissionais sempre em desenvolvimento e em busca de melhorias. A formação pedagógica compõe essa realidade, é parte essencial do processo de capacitação para o exercício da docência, mas, por si, não responde às demandas que acontecem no dinâmico e dialético cotidiano da sala de aula, nos espaços das disputas e tensionamentos do *campo social* em que nos inserimos. Imbernón (2009) ratifica essa

perspectiva assinalando que a formação não resolve tudo e que, sozinha, não assegura o desenvolvimento do profissional.

Dotado desse entendimento, partimos para a compreensão das trajetórias de profissões dos professores da Saúde, sem preconceitos das marcas ou rótulos que traziam, sem apontar destinos ou rotas para suas práticas, nem esperar saberes pré-estabelecidos - os tais das caixinhas. Esse movimento se tornou um aprendizado e um grande desafio. A inexistência de práticas perfeitas ou de profissionais-modelo nos despiu e permitiu ir a campo com uma perspectiva de descobertas e de percepção de como esses profissionais elaboram esses percursos, como protagonistas e andarilhos da história, imersos em *campos* cheios de tensões e contradições que demandam modos de agir e reagir, de pensar, viver e conviver, pessoas de carne e osso, envolvidas nessa relação visceral com o ato de ensinar. Neste capítulo, cotejamos as narrativas dos professores, analisando-as com base nos referenciais adotados neste trabalho. Em nossa alcova iluminada e colorida, descrevemos, na primeira seção, os contextos do *campo social* em que essa docência é tecida, com o objetivo de compreender a inter-relação desse espaço social e a incorporação do *habitus* nas trajetórias de profissões. Na segunda seção, destacamos as trajetórias e os elementos que a compõem, visando a identificar saberes e práticas considerados necessários pelos professores no exercício da docência. Na última seção, trouxemos à colação as práticas dos docentes e as implicações da organização do trabalho pedagógico, articulado ao processo de aprendizagem profissional, com vistas a compreender o desenvolvimento de um *habitus* que fortaleça sua profissionabilidade. Então, sejam bem-vindos à nossa linda camarinha e às ricas narrativas dos protagonistas que nela habitam.

5.1 CAMPO SOCIAL E A DOCÊNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA

Quando observamos a atuação docente, constatamos que ela é circunscrita a um conjunto de aspectos, fatores e situações que delimitam as possibilidades e limitações de sua prática. Nesse contexto e condições é que são travadas as lutas do jogo como *campo social*, e é nesse sentido que procuramos identificar alguns elementos constitutivos desse movimento, considerando-o fundamental na compreensão do percurso de se constituir professor em um Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva de uma universidade pública da Bahia. É preciso considerar que, não pretendemos aqui esgotar, nem dar conta da amplitude dessas

dimensões que compõem esse universo diante de sua complexidade e riqueza. Apenas deixamos entrar uma pequena de tantas outras frestas de luz. Então, troquemos as telhas de cerâmica por telhas de vidro!

5.1.1 Contextos das práticas docentes

Neste segmento, procuramos evidenciar a percepção dos professores sobre a importância de atuar em um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e os papéis estabelecidos como sujeitos perante um contexto tão importante de qualificação. Em geral, ao narrarem sobre o tema, destacam a importância de estarem inseridos em um espaço tão essencial na formação de recursos humanos e na qualificação profissional, na produção de conhecimento e na possibilidade de partilha de experiências acumuladas no decorrer da vida acadêmica e profissional.

Em razão da notoriedade em produzir pesquisas e conhecimentos na universidade pública brasileira, os professores evidenciam a importância em se constituírem docentes pesquisadores e contribuírem para o desenvolvimento científico e para a qualificação do trabalho na área da Saúde. Eles reconhecem que estar inserido na pesquisa e em uma pós-graduação é uma das condições necessárias para o desenvolvimento profissional e acadêmico qualificado e reconhecido.

O “ser professor” hoje em uma universidade exige, por conseguinte, um perfil profissional envolvido com a tríade pesquisa, ensino e extensão. Essa perspectiva é reconhecida pelos professores, que alegam dificuldades no cumprimento dessa prerrogativa em virtude das inúmeras atividades em que estão envolvidos na Instituição e também fora dela, bem como por não possuírem regime de trabalho com Dedicção Exclusiva, além da precarização das condições de trabalho que assoberba as instituições de Ensino Superior (IES) no Estado da Bahia:

[...] Ele pode ser excelente professor, pode ter um domínio maravilhoso da turma, ele pode utilizar metodologias maravilhosas, mas fazer universidade hoje não é só ensino, tem que fazer a tríade! Não tem outro caminho e quem se dedica a vários campos isso fica mais difícil. (PO1).

Ao identificar a dificuldade no cumprimento das atividades da docência referente ao ensino, pesquisa e extensão, o professor PO1 evidencia a problemática vivida na área da Saúde em relação à escolha em atuar somente na universidade, assumindo o ônus da diminuição dos rendimentos, amenizado quando o professor tem regime de 40 horas com

dedicação exclusiva, ou manter, em paralelo à docência, outras atividades profissionais. Importante é ressaltar que, nesse grupo de professores, apenas um possui regime de trabalho com dedicação exclusiva. Os demais, além da UEFS, desempenham funções em outras instituições de saúde (hospitais, clínicas médicas, consultórios, dentre outros). Esse movimento nos espaços de atuação e de posicionamento profissional sugere um esforço maior dos professores em dar conta das demandas da docência. Esta constatação parece indicar a necessidade de uma reflexão mais ampla do plano institucional da valorização da carreira docente e, uma mais específica, que diz respeito aos acordos sociais que esse professor estabelece para cumprir com suas obrigações em um contexto de universidade pública, democrática, laica e de qualidade, no qual o professor é cobrado para contribuir com o crescimento da universidade em suas diversas dimensões, seja na pesquisa de conhecimentos, seja na formação de profissionais ou na socialização de todo bem produzido no ambiente acadêmico, cumprindo seu papel social e dando retorno à instituição por todo o investimento feito em sua formação e qualificação.

Para o grupo, ao professor, ainda, é cometida a importante tarefa de instigar os estudantes a compreenderem e transformarem a realidade onde se inserem como profissionais. Nesses termos, ser professor em um programa de pós-graduação de universidade pública requer um envolvimento na produção de conhecimento que considere as realidades e os indicadores sociais, contribuindo com a formação de pesquisadores, mesmo muitas vezes cabendo a esse docente, sozinho, o ônus dessa responsabilidade.

Eles identificam a formação do pesquisador em Saúde Coletiva transpostas às análises quantitativas, na tentativa de compreender os aspectos singulares, subjetivos e sociais das problemáticas que envolvem o campo da Epidemiologia. Esse movimento aproxima-se do entendimento de uma educação mais comprometida com o social, com as mudanças, com o envolvimento político e as verdadeiras causas dos problemas da saúde. Essa maneira de pensar a Saúde Coletiva reflete no *modus operandi* do ensinar. Há indícios de uma concepção de ensino expressa na dialogicidade, na troca e na elaboração de conhecimento de modo partilhado.

Os professores se reconhecem como referência na formação do pesquisador em Saúde Coletiva, ao mesmo tempo em que aceitam também o estudante da pós-graduação *stricto sensu* como protagonista nesse processo. É o que se depreende dos excertos transcritos:

[...] eu tenho conhecimento, que pode até não ser maior do que o deles, mas foi melhor trabalhado porque já tem muitos anos que eu venho discutindo esse tema. Então, as abordagens, as possibilidades que me permitem pensar aquele tema, acredito que ainda são maiores do que, até o que eles podem contribuir; em

determinado campo até acrescentar, mas eu tenho uma discussão maior do que a deles seguramente, disso eu não tenho dúvida. (PM3).

No início para mim era um acinte dizer que estudante tinha autonomia. Que autonomia? - Tem que fazer o que eu quero! Mas, depois eu vim entender como é verdadeira a frase de Paulo Freire. E, de fato, como é muito mais prazeroso e muito mais produtivo quando o estudante é sujeito ativo na sua formação. Como isso faz diferença! (PO1).

Na maior parte de nossas práticas de ensino envolve a participação do estudante. Nunca somente a nossa fala e o estudante ouvindo de forma passiva. A gente concorda que esse não é o melhor meio. (PO2).

Embora assim se posicionem, os sete colaboradores deste estudo apontam um desafio da docência na atualidade: criar um ambiente instigante para a promoção de aprendizagem qualificada e colaborativa, o que demanda estabelecer rupturas com as práticas conteudistas e transmissivas. Evidências nessa direção identificadas em suas narrativas se explicitam, ao se reportarem ao desenvolvimento de um ensino assentado na dialogicidade, na troca e na formulação de conhecimento de maneira partilhada:

[...] então a gente vai discutir para saber o que eles entendem sobre aquilo, mas eles podem também ter entendimentos que você também não teve e isso é provocativo! Então, se você não usar da experiência, não valorizar a experiência dele, quer seja experiência empírica, concreta ou também a cognitiva, a interpretação que eles fazem dos textos e das diversas experiências que eles tiveram, seja através da leitura, seja através da discussão, seja através da prática concreta lá no serviço não haverá aprendizados significativos. (PM3).

A gente divide em grupos, a gente encaminha o artigo, o aluno se reúne na internet como aqui no Skype... Em grupos de quatro, cinco eles vão e fazem uma atividade entre eles enquanto a gente está conversando com outro grupo e depois a gente faz a troca. Mas todos estão no seu espaço, é uma forma também de trabalhar. (PO2).

faço cinco grupos diferentes e peço para que eles leiam, cada grupo leia o tópico referente a esse histórico. Então, cada grupo lê por um determinado tempo e aí depois então a gente abre para fazer a discussão sobre cada aspecto. (PE1).

O tensionamento do papel do professor, entre outros fatores, associa-se à necessidade de instigar a aprendizagem discente, de modo a lhe assegurar uma formação mais qualificada. Também é nessa perspectiva que está situada a preocupação em contextualizar o ensino com procedência na realidade brasileira, em específico, aquela vivenciada pelos estudantes, o que é explicitada na narrativa que segue:

[...] todo material utilizado era baseado na experiência de outras realidades como o EUA e a Europa. Era tudo baseado nessas outras culturas e pra gente aplicar em nossa cultura aqui. Então, hoje em dia e na pós-graduação principalmente, a gente já vê que nós podemos utilizar artigos produzidos aqui no Brasil, produzidos por nós mesmos para poder falar de uma prática onde a gente pode ver o início, meio e fim daquilo que a gente trabalhou. (PE1).

Com efeito, a disponibilidade e a facilidade da obtenção de informações pelos estudantes na Era Digital poderia ser um fator favorável ao aprendizado, mas, contraditoriamente, é apontada pelos professores uma dificuldade dos estudantes em

transformá-las em conhecimento científico. Eis aí um dos papéis fundamentais de professores dentro de um Programa tão cobrado e exigente quanto a produção de conhecimentos: a mobilização dos sujeitos nesse processo. Esta preocupação, como evidenciam os excertos transcritos, move os professores colaboradores de nossa pesquisa. Estes demonstram avanços, ao buscarem estabelecer rupturas com aspectos conteudistas e um ensino predominantemente transmissivo nas disciplinas por eles ministradas. Na trajetória de profissionalidade, eles se apropriam de estratégias didáticas que favorecem a mobilização de outras compreensões sobre o ensinar e o aprender.

Esta ruptura, que é processual, se concretiza em um contexto de formação pós-graduada marcada por percursos distintos: o Mestrado Profissional e o Mestrado Acadêmico³⁵. O Mestrado Profissional tem como objetivo principal preparar os profissionais para que intervenham em sua atuação prática e em serviço, modificando-a, a fim de obter resultados positivos ante problemas originados no cotidiano desses espaços. Desse modo, o Mestrado Profissional está mais focado na resolução de problemas do campo prático. No Mestrado Acadêmico, assim como no Doutorado, o principal foco é a formação de profissionais para atuarem no campo da pesquisa e no ensino universitário. Ao se manifestarem sobre o assunto, o que se explicita nas narrativas é a existência de uma visão bem compartimentada da formação nesse âmbito.

Na realidade, os cursos atendem as demandas das instituições de fomento e de financiamento, fato que se agrava ante a redução dos investimentos públicos em pesquisa nas universidades, o que produz o acirramento das disputas pelos recursos disponibilizados por esses órgãos, tanto no âmbito estadual quanto na esfera federal, o que de certo modo contribui para o ajustamento dos programas aos editais e interesses de pesquisa prescritos ou sinalizados por eles, interesses que na maioria não inclui prioridade com a temática docência e formação de professores. No final, o que constatamos são os cursos *stricto sensu* se dedicando a formar os profissionais para a pesquisa.

É, portanto, em um contexto de formação pós-graduada segmentada, perpassada pela falta de clareza do que caracteriza a formação acadêmica e profissional nesse âmbito, que o Estágio Docência se concretiza. Este componente do currículo de formação do pesquisador, como já esclarecido noutra parte deste escrito, é obrigatório para todo discente da pós-graduação *stricto sensu* e, em tese, se exprime como espaço-tempo curricular que possibilita discutir essas questões ligadas à formação para a docência. Em nosso entendimento, esse

³⁵ Pela legislação brasileira, não há distinção dos direitos assegurados aos egressos dessas duas modalidades de formação pós-graduada *stricto sensu*.

espaço também permite que os envolvidos redescubram o campo de ensino ou se permitam repensar suas práticas, no caso daqueles profissionais da Saúde.

Os relatos dos professores reforçam o entendimento de que a pós-graduação está voltada para a preparação para a pesquisa. É o que deixam entrever os trechos transcritos:

Eu entendo a pós-graduação como um local que você vai se apropriar de ferramentas de pesquisa, para que você possa efetivamente pesquisar, levantar questões e buscar responder essas questões e pra buscar responder essas questões você tem que se apropriar de um método. (PM3).

[...] a pós-graduação é bastante importante porque é o momento que a gente traz os profissionais mais velhos, mais maduros e dá o retorno para a comunidade dessas novas inserções, pois quando os meninos terminam o curso de graduação eles estão ainda muito imaturos, muito verdinhos para poder assumir encargos, assumem processos de trabalhos clínicos, mas ainda muito imaturos. (PM2).

Nenhum programa de pós-graduação hoje, ou quase nenhum, tem como objetivo formar professores. O foco é a pesquisa. Também porque se você não produzir pesquisa nunca vai qualificar seu programa. Ele nunca será reconhecido, não aumentará nota na CAPES. Se você ficar apenas formando os professores e assumindo apenas o compromisso de formar o professor você não vai ter o número de publicações que a CAPES quer e, com isso, seu Programa nunca sairá da nota 03, nunca vai poder instituir o doutorado. (PO1).

Os fragmentos supracitados, que também refletem a perspectiva dos demais professores entrevistados, situa a formação pós-graduada *stricto sensu* como lugar de amadurecimento intelectual e profissional, sobretudo no que concerne à produção de conhecimento na Saúde. Eles revelam a invisibilidade da formação para a docência, porquanto não aparece nas narrativas esse foco. A pesquisa assume lugar central, secundarizando a dimensão da docência. Em contrapartida, são muitas disciplinas para cumprir até o final do curso, vários debates a serem realizados no âmbito da Saúde Coletiva, envolvendo diversas áreas de conhecimento, não só a Saúde, como também em setores como gestão, política e epidemiologia, acompanhamento e escrita do trabalho dissertativo, participação em eventos, produções e publicações científicas, além de um alinhamento de conhecimentos mínimos em Saúde Coletiva, visto que o curso recebe profissionais de áreas muito distintas, como advogados, engenheiros, médicos, enfermeiros, nutricionistas e educadores físicos. Estes exprimem formações completamente distintas e precisam sair do Programa com uma preparação suficiente para ocupar espaços e debates em torno da problemática da saúde, o que tem sido contemplado como um currículo mais robusto, consoante apontam os sete professores deste estudo. As questões apontadas nesta seção vão nos ajudando a compor o pano de fundo do cenário desse campo social, seus agenciamentos e tensionamentos, elementos imbricados na incorporação do *habitus* docente.

A preocupação com a qualidade da formação no Programa é acentuada pelas pressões para a redução do tempo de conclusão do mestrado e do doutorado e outras

condições precárias que enfrentam as instituições de Ensino Superior, as quais incidem sobre decisões relacionadas ao percurso acadêmico e à maneira de ensinar, acarretando, cada vez mais, o empobrecimento das discussões e da formação. O atual quadro não permite a discussão dos processos, mas dos resultados, porque publicar é mais importante do que ensinar. Os professores expressam nas narrativas a preocupação com o papel da Educação e do processo formativo na universidade:

[...] que a gente esteja tão preocupado com o resultado de uma prova e não tão preocupado com a capacidade cognitiva dele, com a forma que ele desenvolve a prática dele, que ele domine determinadas técnicas e o comportamento, isso praticamente não entra, não se fala porque não cai na prova do ENADE, não se discute sobre isso! Me preocupa isso de a gente estar, digamos assim, empobrecendo as discussões, os debates com essa ideia de resultado, que parece ser mais importante do que o processo. (PM3).

[...] todo aluno quer publicar demais, independente da qualidade da publicação, tem uma quantidade de publicação que eu preciso ter para entrar em concursos, e aí vai... é essa distorção que a gente está vendo. O próprio ensino da graduação de alguma maneira ele está nos induzindo a isso, porque nós somos avaliados pela nossa produção, pela nossa quantidade e não pela nossa qualidade. (PO2).

[...] eu acho que esse é um desafio que a gente pensa todos os dias, porque, afinal de contas, em uma Pós-Graduação *Stricto Sensu* você está formando pessoas para a docência e está formando pesquisadores e esse, pelo que a gente sabe, é um dos mais altos níveis dentro do conhecimento. (PE1).

Esse *modus operandi* da Universidade, ainda segundo os professores, é reflexo ao mesmo tempo do tipo de sociedade onde vivemos, em que a relação entre o produção de bens e serviços está fundamentada na competitividade, na eficiência e na lucratividade:

Nós estamos vivendo em um mundo muito mais empobrecido, social e culturalmente do que ele era há trinta anos atrás. Nós estamos em uma sociedade de uma velocidade quase que frenética. [...] As empresas estão sempre inovando, disputando os mercados com essas inovações. Aí você justifica a velocidade, porque quem chegar primeiro ganha! Então, eu não posso ter três anos para experimentar, eu tenho que mudar essa tecnologia daqui a dois meses, porque senão a outra vem e muda! (PM3).

[...] a CAPES nos quer dar uma produtividade que muitas vezes não é possível nas atuais condições de trabalho. [...] nós temos prazos, nós temos tempo, nós temos uma produção cobrada diariamente, então ela rompe um pouco com o encontro do sujeito que está ali na pós-graduação. Parece-me que a gente fica um pouco doutrinada a ser cobrador (risos). (PE2).

[...] a média de um Programa nota 05 é que cada professor produza 500, 700, 1.000 pontos por ano. É um score elevadíssimo para você se manter nessa área, mesmo sendo uma área que nos leva a ter essa relação com a comunidade, com a sociedade, mas ao mesmo tempo é uma área produtivista e muito competitiva e isso faz com que os colegas e, volto a frisar nosso curso não é diferente disso, faz com que nossos colegas ajam de forma individualista. (PO1).

Essa relação entre sociedade de consumo e os processos formativos, para os professores colaboradores, explica a busca pela produtividade acadêmica na Universidade. O avanço na produção industrial, a necessidade de inovações em diversos setores econômicos, a

demanda por aumento nos lucros, entre outros fatores, trazem implicações no modo de conceber e fazer a Universidade. De fato, como posto nos objetivos dessa seção, essas e outras questões nos ajudam a compreender o papel da Universidade e, principalmente, o da pós-graduação nas tramas vividas nesse *campo social*. A Educação engendrada nesse movimento, de qualificação da força de trabalho, ao mesmo tempo também é vítima dessa produtividade, competitividade e resultados, tendendo a expressar dificuldades na emancipação de seus protagonistas. Eis o risco: reduz a pós-graduação à subserviência e à égide do trabalho em uma sociedade do consumo.

É preciso, segundo os professores, repensar o papel da universidade e dos programas de pós-graduação em tempos de acirramento das disputas no *campo político e econômico*, na obtenção de poder sobre o outro e na barbárie humana que aumenta a miséria e precariza a vida. Os professores reforçam o compromisso com o ensino e a necessidade do desenvolvimento de pesquisa como via de produção da autonomia profissional.

Os depoimentos dos professores se alinham aos documentos legais da Universidade, como o PDI e o Regimento do Programa, no sentido da defesa de uma formação crítica, científica e tecnológica, que dê conta das demandas sociais e do bem coletivo. Essa perspectiva implica, como parte do jogo desse *campo*, permanente tensionamento na busca por um ensino de qualidade, na qualificação docente, no compromisso político e pedagógico dos envolvidos.

Nesse sentido, é apontada a necessidade de reflexões sobre o papel da pós-graduação na formação ampliada dos estudantes, não só como mecanismo de ascensão na carreira e melhoria salarial, mas, também, como instrumento de crescimento e amadurecimento profissional. Essa perspectiva requer uma ação colaborativa e compromissada de todos.

Outro aspecto, destacado pelos professores ao se reportarem à atuação na pós-graduação *stricto sensu*, refere-se ao perfil do estudante³⁶ da Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS. Em geral, de acordo com os relatos, são profissionais com experiência e que denotam grande diversidade e heterogeneidade, atuando em distintas áreas da Saúde, da Epidemiologia e da Gestão Pública. Os estudantes buscam a pós-graduação para se apropriarem das ferramentas da pesquisa, como é caso de professores universitários que já atuam como docentes e retornam ao *stricto sensu* a fim de se qualificarem como professores e também como pesquisadores. É importante destacar que, como previsto na legislação

³⁶ De acordo com dados da Secretaria do PPGSC/UEFS, no segundo semestre de 2018, encontram-se matriculados 113 estudantes, sendo 37 do Mestrado Acadêmico, 30 do Mestrado Profissional e 46 do Doutorado.

brasileira, a preparação para o magistério superior passa por essa qualificação no plano da pós-graduação *stricto sensu*. Em nosso entendimento, no que diz respeito à formação pedagógica, essa preparação parece ser ineficiente e contribui para a incorporação no imaginário profissional de *habitus* pautados nessa perspectiva de pesquisador e na utilização de elementos didáticos mais instrumentais, sem um rigor teórico que os fundamente.

A análise dos professores coaduna-se com os resultados obtidos por parte de Ribeiro e Cunha (2010), as quais concluíram, em pesquisa realizada nesse mesmo Programa, pela existência de expectativas dos estudantes de também se formarem para a docência durante o curso, pois alguns já exercem a docência, principalmente na rede privada. Neste estudo, constatou-se a eficiência do Programa em ampliar os conhecimentos gerais e específicos e a capacidade crítica dos estudantes, de modo a contribuir para a sua formação pessoal e profissional, contudo, ainda há deficiência na formação docente.

Aqui constatamos grande contradição que é, a existência de demanda por formação pedagógica e de subsídios didáticos para a prática docente, bem assim há o esvaziamento do debate sobre a prática educativa nesse espaço privilegiado, o qual ainda conserva o aprofundamento dos saberes específicos do campo da Saúde e a formação para a pesquisa (RAMOS, 2014; RIBEIRO e CUNHA, 2010).

Apesar dessas incongruências, é observado nas narrativas dos professores o esforço de muitos estudantes para se desenvolverem como pesquisadores, cuidando com afinco de sua formação e acumulando experiências com o exercício da docência, aspectos que contribuem para retornarem posteriormente à Universidade como professores substitutos ou efetivos.

5.1.2 Condições de trabalho e dilemas da carreira universitária

Quando abordaram sobre as condições e infraestrutura de trabalho na Universidade os professores deixaram registradas em suas narrativas a tendência à precarização nos últimos cinco anos, principalmente com a diminuição dos repasses dos recursos realizados pelo Governo Estadual e a contenção de investimento na esfera federal. Apesar das dificuldades, destacaram que o ambiente de acolhimento e de afetividade torna as relações mais propícias ao diálogo, ao convívio democrático e colaborativo.

Um dos maiores tensionamentos se traduz nas disputas por espaço e poder, bem como nas regras do jogo mediado pelos órgãos de fomento à pesquisa, sob a égide da produtividade e da eficiência acadêmica:

[...] a experiência se traduz um pouco nas cobranças que nós temos pelas coordenações e pela estrutura de como se estabeleceu o Plano de Pós-Graduação no Brasil, então nós temos prazos, nós temos tempo, nós temos uma produção cobrada diariamente. (PE2).

[...] me convidaram para fazer parte do Programa porque identificaram essa capacidade de produção científica que é um das coisas que estão aqui bem exigidas para que você permaneça na pós-graduação. (PM1).

[...] nós somos avaliados pela nossa produção, pela nossa quantidade e não pela nossa qualidade. Temos que fazer além da nossa atividade como docente outras atividades na instituição e a gente tem os prazos, tem os prazos dos editais, das publicações que a gente precisa, das orientações que não contam como ensino. (PO2).

[...] para ensinar na pós-graduação um dos critérios deveria ser a formação, mas possivelmente o colega será avaliado pela quantidade de artigos que ele já publicou (risos) e o número de projetos que tem aprovado e financiado. (PE1).

Além das cobranças e prazos, os professores enfrentam problemas com a grande quantidade de estudantes orientados e que cursam suas disciplinas, limitando as estratégias didáticas e a qualidade do debate nesse acompanhamento. No contexto pesquisado, um dos desafios identificado pelos professores é administrar a grande quantidade de encargos docentes e de atividades impostas ao professor universitário na atual conjuntura. As demandas de estudo, coordenação de grupo de pesquisa, produção acadêmica, atividades de orientação de pesquisa e as demais atividades de uma universidade, extensão, monitoria, emissão de parecer, reuniões, entre outras, limitam a atuação e a reflexão sobre as práticas de ensino.

Apesar de reconhecermos a autonomia e a gestão emancipatória dos professores, se torna necessário ressaltar que essas condições de trabalho não permitem um panorama propício ao desenvolvimento profissional dos professores, visto que ele se fundamenta em um conjunto de medidas que incluem melhoria da formação, formulação da identidade docente e garantia das condições materiais e subjetivas para o exercício da profissão (GARCIA, 1999). O desempenho docente é fruto da conjugação desses aspectos, os quais são pertinentes aos tensionamentos do *campo* a que pertencem e aos agenciamentos do cotidiano docente.

Os professores apontam também os desafios em lidar com estudantes mais velhos e mais experientes. Essa situação parece indicar desconforto e habilidade em conciliar as demandas expressas pela experiência dos mais velhos e a segurança na condução do processo de aprendizagem, aspectos que com o tempo são superados mediante a vivência e troca nos diversos espaços ensejados. Nessas circunstâncias, porém, tanto estudantes quanto professores precisam exercer papéis múltiplos se darem conta de tarefas muito complexas. A sobrecarga a

que está submetido o professor universitário interfere nas demandas no campo da formação, que muitas vezes é afetada ou negligenciada por falta de condições de trabalho.

Os professores registram, além do aumento constante da carga horária de trabalho e das cobranças por produtividade, a não valorização do professor pela instituição. Há o reconhecimento na dimensão do trabalho como pesquisador e não na dimensão do ensino, sendo que o reconhecimento e a valorização são percebidos entre os pares que compõem o Programa e entre os demais pesquisadores de determinado setor de pesquisa e de produção de conhecimento. Relatam que a desvalorização docente e a hipervalorização da pesquisa e da produção científica provocam desestímulo para que professores se mantenham nos Programas de Pós-Graduação.

Essa modalidade das disputas e a correlação de forças entre os sujeitos e as instituições, entre os interesses individuais e as demandas coletivas, ratificam a perspectiva de Bourdieu (2011), ao ressaltar nos *campos*, incluindo o profissional, o científico e o acadêmico, as lutas para transformação ou manutenção dessas relações, estratégias e interesses. As disputas e tensões resultam da relação de mão dupla entre *campo* e *habitus*. Por um lado, o estabelecimento da *illusio* (motivação e aspirações dos agentes) que motiva a pessoa a investir no objeto e, por outro, no exterior, a oferta de objetos socialmente oferecidos ao investimento (BOURDIEU, 2015). Assim, os conflitos se dão nos distintos espaços ocupados pelos agentes no interior do *campo*, dos interesses na manutenção ou transformação desses espaços em disputa e das motivações incorporadas pelo *habitus*.

Entre esses conflitos, destacam-se a quantidade de encargos docentes, a sobrecarga de atividades e a precariedade da estrutura de trabalho da Universidade em relação a outras instituições de ensino localizadas em grandes centros, o que afeta a produção e o trabalho docente, este muitas vezes intensificado pela ausência de outros profissionais de suporte e apoio:

[...] esse tipo de dificuldade que a gente tem reflete no ensino, porque nós temos que fazer além da nossa atividade como docente outras atividades na instituição e a gente tem os prazos, tem os prazos dos editais, das publicações que a gente precisa, das orientações que não contam como ensino. [...] de algum modo reflete no ensino. (PO2).

Como lidar em um ambiente em que tenho tantas outras atividades, não só o ensino? Tem que estudar, coordenar grupo de pesquisa, produzir academicamente, conciliar atividade de orientação de pesquisa e as demais atividades de uma universidade, por exemplo: extensão, monitoria, emissão de parecer, etc. (PM3).

A sobrecarga de atividades e as diversas atribuições produzem um quadro de sofrimento que, com o tempo, pode adoecer os professores. Para os docentes deste estudo, a responsabilidade e o compromisso dos professores em conciliar as tarefas requeridas pela

Universidade têm sido demandas complexas, sem contar que alguns trabalham muito e outros priorizam uma renda alternativa ou extra. Nesses termos, os agenciamentos do cotidiano, as obrigações profissionais, a competitividade e as disputas dentro desse *campo social*, de certa forma, nos ajudam a compreender as trajetórias de profissões. São as regras do jogo e o *modus operandi* pela busca de reconhecimento na carreira, espaço e poder.

O padrão de produtividade estabelecido basicamente com a publicação de trabalhos científicos, sem a devida valorização dos projetos de extensão e das atividades de ensino, ocasiona muitas vezes a preocupação com a quantidade de publicações e não na importância dessas produções para a resolução de problemas enfrentados pela sociedade na qual está inserida a Universidade. Há, também, em nosso entendimento, a desvalorização da preparação e formação para as atividades de ensino, visto que essas não são reconhecidas pela instituição.

A incorporação dessa perspectiva de produção, dos valores impostos a esses professores, ou mesmo os padrões culturais e sociais, formados ou reelaborados, pode ser reflexo de um contexto de sociedade, cuja estrutura está fundamentada na divisão do trabalho e de classes, a qual estabelece intenções, posições e valores em que, de maneira desigual, se reparte o produto do trabalho, sob a égide de capital econômico e cultural (BOURDIEU, 2009). É desse modo que o jogo é operado e muitas ações são justificadas, inclusive a produtividade e a individualidade exarcebada.

Para os professores, a universidade pública tem a função de produzir conhecimento “de ponta”, mas também deve se inserir na comunidade, contribuindo para a melhoria e transformação daquela realidade. Ocorre é que, como estas ações de socialização, de troca de conhecimento e de intervenção na comunidade, não são valorizadas como produção científica, os docentes optam pela dedicação à pesquisa, jogando com as regras do jogo imposto, causando esse descompasso dos distintos papéis na docência universitária, principalmente as demandas referentes ao ensino.

O conflito entre pensar a formação e a necessidade de produção imposta pelo órgão de fomento e de financiamento de pesquisa, limita a atuação na docência. Para os professores, há um descompasso da exigência por produtividade em relação às péssimas condições atuais de trabalho. Em nosso entendimento, as regras do jogo social estabelecidas não valorizam quem se dedica às atividades ou projetos que não contribuam para essa performance acadêmica. A lógica do rendimento perpassa, muitas vezes, a própria concepção de estudantes e professores sobre o que de fato é fundamental no processo educativo.

Cabe aqui destacarmos a relação intrínseca entre esse comportamento e os agenciamentos impostos pelas instituições e a sociedade. Esse comportamento, na perspectiva bourdieuana, é a manifestação de sistemas de disposições (esquemas de pensamento, de percepção e de ação diante do mundo, incorporado pelos sujeitos mediante os processos de socialização vividos em vários momentos de sua trajetória de vida e nos diversos contextos em que se inserem), que funcionam como princípios geradores de práticas em um determinado campo social, dependendo da posição que os agentes ocupam, permeadas pelas disposições adquiridas (*habitus*) e as escolhas possíveis. São as ações e reações dos professores ante a essas demandas e tensionamentos desse *campo profissional* que geram suas práticas docentes.

Uma experiência relatada por um professor denota esse conflito do que priorizar ante as cobranças estabelecidas nesse campo de atuação:

[...] Eu não entendo avaliação necessariamente como instrumento de punição, mas é como ela funciona na maioria das vezes no ensino brasileiro não apenas no Ensino Superior, mas também no Ensino Básico. A avaliação é muito mais um instrumento de punição do que é um instrumento de aprendizado. [...] como você não tem essa avaliação, então os estudantes às vezes não valorizam (PO1).

No caso específico, como conduzir uma disciplina que não traz controle via mecanismo de avaliação formal? Como a lógica do jogo, decorrente das cobranças e do curto tempo, é priorizar as atividades que exigem mais, os estudantes não deram a devida importância à disciplina ministrada pelo professor, por não terem avaliação com provas, trabalhos etc. Esse condicionamento em priorizar a atividade avaliativa formal indica a valorização do produto e não do processo, que é a mesma lógica da objetividade, da produtividade e não dos processos. Há professores que, entretanto, subvertem essa lógica e promovem rupturas no modo de pensar e de organizar esses percursos formativos, como veremos mais adiante, ao tratarmos das práticas inovadoras e exitosas desenvolvidas pelos professores deste estudo.

A maioria dos sete professores relata dificuldade em lidar com as estratégias de ensino e a maneira de avaliar, aspecto que, em nossa compreensão, passa pela fragilidade de compreensão das bases epistemológicas do processo de ensino e aprendizagem, ausente do currículo de formação de professores bacharéis e, muitas vezes, de assimilação difícil apenas com base na experiência. Esta, por certo, é uma necessidade formativa que precisa ser considerada em iniciativas de apoio ao desenvolvimento profissional desses docentes:

[...] nessa perspectiva eu lhe digo que meu maior dilema ainda é como avaliar esses processos. (PE2).

Precisamos estudar todos os modelos de avaliação, o modelo mais adequado exige trabalho, esforço, dedicação que a gente não tem. Eu vou ser sempre injusto! (risos). (PM3).

[...] Que a avaliação é punição e a educação como controle! Isso eu já vi, passei a vida vendo isso! Mas não quero replicar isso. Não vim fazer isso! Tenho uma missão maior como passar conhecimento, receber e aprender. (PM2).

Estabelecer rupturas com valores, crenças e práticas vividas não é tarefa simples, mas reconhecer suas limitações e que é preciso caminhar noutra direção é o primeiro passo fundamental, a exemplo do que os professores desses estudos vêm ensaiando. Os trechos transcritos são ilustrativo desse esforço.

O saber da experiência é parte de uma cultura docente em ação que se traduz como respostas às demandas do cotidiano de trabalho. O modo de se “fazer professor” é entrelaçado pela incorporação de um *habitus*. Durante a trajetória de vida pessoal, escolar e profissional, esses saberes vão sendo elaborados, reconhecidos, validados e consolidados dentro da ação docente (TARDIF, 2010). O que observamos nesse movimento dos professores é a tentativa de superar uma concepção de Educação que passou por modificações no tempo e os afetou, sendo uma necessidade do próprio dinamismo da profissão e da posição que esses professores ocupam nesse *campo*.

O ponto fundamental é a disponibilidade para reflexão crítica sobre a prática, a qual se faz na própria ação incorporada ao *habitus* profissional. Esses tensionamentos vividos em um programa de pós-graduação e que se circunscreve a uma prática docente científica, investigativa e crítica, possibilita aos seus agentes sociais (professores, estudantes e demais envolvidos no processo educativo) assumirem-se como seres sociais, históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, sonhadores, amantes, que tenham suas ações validadas na experiência histórica, política, cultural e social (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, é possível compreender os conflitos vividos pelos professores. É nessa agonia que os sujeitos se movimentam e se posicionam no *campo*, mantendo o que está posto ou se transformando para mudar o que não é mais concebível ou admissível. Nesse caso, a perspectiva de Educação emancipadora está sempre à baila na tentativa de ruptura com as concepções de avaliação como punição e os processos educativos como controle de comportamentos e atitudes. Já percebem que as aulas expositivas, mesmo quando retomadas, já não dão mais conta das demandas dos estudantes:

[...] parando assim pra pensar o que me incomoda é, em alguns momentos, ter necessidade de usar aulas expositivas, mas assim, vamos supor, isso acontece comigo pouquíssimas vezes, mas seria um dos problemas. O outro exatamente pela aquela tradição quando você dá aula expositiva os alunos teriam que prestar atenção, mas eles ficam utilizando recursos durante a aula. (PM1).

A estratégia de aprendizagem baseada em resolução de problemas (PBL³⁷) tem sido um recurso muito utilizado pelos professores a fim de preencher esse distanciamento provocado pelas aulas expositivas:

[...] por conta dessas aulas expositivas a gente tem que buscar métodos para que a gente não fique só falando e os alunos dispersos. Então, tem muitas coisas que eu levei lá da Medicina por problema. (PM1).

Com amparo em Freire (2011), podemos afirmar que a efetivação da prática baseada no PBL se dá pela corporificação ou a materialização dos pressupostos teóricos vividos na experiencição, no fazer. A própria necessidade de mudança proposta pelas novas interfaces do mundo digital, dos conhecimentos trazidos pelos estudantes e o contexto da aprendizagem na área da Saúde, propicia esse ambiente para repensar a prática. Apesar de os professores declararem a necessidade de maior envolvimento do estudante no processo de aprendizagem e de formação, essa participação mais ativa pode ser superada por mudanças não só nessas estratégias didáticas, mas também nas concepções de ensino e aprendizagem. Vejamos:

[...] porque, por mais que a gente passe o programa da disciplina para os alunos e um cronograma em que eles saibam que a próxima aula dele vai ser sobre um determinado tópico, é muito difícil que eles façam a leitura do material antes. (PE1). A maior parte de nossas práticas de ensino envolve a participação do aluno. Nunca somente a nossa fala e o aluno ouvindo de forma passiva. A gente concorda que esse não é o melhor meio. (PO2).

Eles avaliam uns aos outros, avaliam o projeto do outro, que eles chamam de parecerista e é por isso que o aluno é incluído. (PM1).

[...] o desafio é promover uma metodologia emancipadora com alunos que querem aulas expositivas, com alunos que não querem problematizar sua realidade e a partir daí produzir possibilidades de aprendizado e de temas para estudar e temas para serem avaliados. (PE2).

A inquietação e a necessidade de superação de metodologias mais passivas esbarram na própria cultura incorporada pelos estudantes de aulas expositivas, requerida por eles por ser uma atividade mais cômoda, que não exige deles esforço para pensar, elaborar, organizar e estabelecer o conhecimento:

[...] eles só querem aula expositiva porque eles estão ali sentados e não tem que fazer absolutamente nada! Então, os alunos e às vezes até do mestrado reclamam: - Ah! Mas a gente queria que você desse o maior número de aulas e que não fizesse seminários. (PM1).

Por que os estudantes reagem assim? Quais as motivações que estão por trás dessas reivindicações? A pergunta passa por uma reflexão mais ampla e profunda sobre a

³⁷ O método PBL (Problem Based Learning) é uma estratégia pedagógica/didática centralizada no estudante que visa ao seu aprendizado mediante diagnóstico, discussão e resolução de problemas.

ideia de Educação, do papel do estudante, do professor e dos modelos educacionais a que foram submetidos, principalmente na escolarização básica. Enfim, reproduzem e aceitam modelos de formação mais conteudista, passiva e técnica. Nesses termos, há uma relação direta entre a metodologia utilizada e o tipo de avaliação, há tensionamentos entre os estudantes para que optem por aulas menos expositivas e, conseqüentemente, por processos avaliativos menos tradicionais, como relata um professor:

Se a gente der aula expositiva vocês vão ser avaliados com prova, então vocês decidam qual seria a melhor metodologia, a tradicional que a gente estava e vocês serem avaliados com prova ou vocês preferem então ter mais atuação com seminários e vocês serem avaliados pelo projeto, pela banca. (PM1).

Há uma reflexão dos professores no sentido de rever os processos avaliativos de maneira que o uso de modelos mais justos e diversificados descentralize esse processo diluindo a responsabilização e culpabilização vivenciadas pelos docentes, mesmo sendo apontados por eles que esse procedimento exija trabalho, esforço e dedicação. Percebemos, também, clareza entre os professores de que há uma relação intrínseca entre a forma como concebe a aprendizagem e como avalia. Esse pensamento reafirma a necessidade de que as questões metodológicas estejam acordadas e interlaçadas com as questões ontológicas e epistemológicas. Sobre essa implicação um professor comenta:

Eu acho que só tem uma forma de fazer uma nova avaliação, é mudar a forma de dar a aula e a forma de ministrar a disciplina. [...] não vejo outra forma de avaliar sem ter mudado o planejamento e a maneira de ministrar a disciplina. Se você muda a estratégia de ensinar você muda a estratégia de avaliar, porque a avaliação não é punitiva, é o reflexo do que você fez. (PM2).

Além da complexidade no processo de ensinar e avaliar, é notória a luta dos professores por superação de modelos e concepções já incorporados em suas trajetórias, em que prevalecem o individualismo, a centralidade do processo e a busca de resultados. As experiências vividas por esses professores em sala de aula durante a escolarização nos possibilita compreender a incorporação de um *habitus* profissional que implica diretamente a natureza da didática utilizada por eles.

Embora essa experiência contribua para a formação de uma cultura sobre os modos de os professores efetivarem seu trabalho nas salas de aula, que se manifestam por intermédio de um conjunto de ações, valores e apreensões incorporadas na carreira profissional, pessoal e acadêmica, percebemos que o dinamismo das demandas do *campo social* onde estão inseridos, a dialogicidade e a possibilidade de reelaboração do *habitus* proporcionam uma tendência à superação de um modelo de ensino ao qual foram submetidos

durante a formação como alternativa para o exercício da prática atual por meio da socialização e assimilação de saberes vivenciados no trajeto profissional, como é o caso do uso de metodologias ativas.

Os achados parecem indicar uma mobilização dos agentes no *campo social*, no sentido de reelaboração do *habitus*, de modo a garantir um reposicionamento profissional que dê conta das demandas e agenciamentos do cotidiano docente. O reconhecimento do *status* social e da importância do PPGSC na qualificação profissional e no desenvolvimento científico na área da Saúde constitui elemento motivador (*illusio*) para a inserção no Programa. As demandas por produtividade, ativismo e eficiência acadêmica compõem um panorama que se traduz em tensionamentos, cobranças e pressões. A precarização do trabalho na Universidade, vivenciada na atualidade, e a pouca valorização da atividade docente, apesar do ambiente acolhedor e da afetividade entre os pares, parecem colocar os docentes em situação de sobrecarga e disputas no *campo*, implicando a configuração da trajetória de profissionalidade marcada pela multiplicidade e complexidade, cujo dilema perpassa a dualidade do papel de professor e pesquisador.

Em razão da necessidade de desenvolver pesquisa, ensino e extensão, os professores do PPGSC são desafiados a pensar uma educação mais comprometida com o social, com as políticas e os problemas da Saúde. Os tensionamentos, demandas e exigências da formação profissional os desafiam a superar velhas experiências tradicionais e incorporar práticas mais contextualizadas, investigativas e críticas, reconfigurando o *habitus*. As evidências observadas nas narrativas sugerem que os professores adotam a reflexão de suas práticas como mecanismo de superação das limitações de formação pedagógica, e que buscam mobilizar os estudantes para o protagonismo em suas aprendizagens. Na realidade, tendo como pano de fundo a valorização dos saberes da experiência, os professores parecem constituir suas trajetórias de profissionalidades se apropriando de concepções educacionais e estratégias didáticas que favoreçam a mobilização do aprender e ensinar com apoio na formação crítica, científica, tecnológica e contextualizada. Nos achados, é evidenciado o esforço dos professores pesquisados em superar suas dificuldades pedagógicas, principalmente em relação às estratégias de ensino e a maneira de avaliar, ao adotarem metodologias de trabalho mais ativas e refletirem com rigor teórico o campo epistêmico que as fundamenta. É nesse contexto que buscamos compreender como se estabelece a trajetória de profissionalidades desses professores e como organizam suas práticas.

5.2 TRAJETÓRIA DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A trajetória de constituição da profissionalidade de docentes universitários profissionais da Saúde, especificamente daqueles do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Feira de Santana, é marcada por uma aproximação com a experiência de ensino como estudantes, seja no período de graduação ou na pós-graduação e estabelecida no exercício da profissão mediante a incorporação de um *habitus*. As experiências com monitorias, estágios, cotidiano acadêmico, referência de “bons” professores, reuniões e eventos constituíram o espaço e o desenvolvimento de suas profissionaisidades, bem como o acúmulo de um *capital* necessário ao exercício docente. De acordo com os professores pesquisados, diferentemente dos licenciados, que têm a oportunidade de ter em suas matrizes curriculares discussões e conteúdos voltados para a docência no *campo* da Saúde, essa aquisição se faz na prática, compondo o conjunto de saberes experienciais:

Eu não me descobri docente antes da universidade, me descobri docente na universidade. Até o ensino médio jamais me imaginei professor, mas foi exatamente aqui no curso que eu me vi professor, me encontrei como professor. (PO1).

Quando fiz o mestrado tomei conhecimento do macro, por assim dizer, mas não foi com ele que eu defini exatamente como eu iria trabalhar com os alunos. [...] Eu acho que foi mais com o curso de medicina. (PM1).

Então, saí sem querer ser professor, embora eu tivesse sido monitor durante dois anos da minha graduação. Isso já sinalizava a minha identificação com o ensino. (PO2).

O curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior que eu fiz é que contribuiu muito para minha formação e para minha experiência em sala de aula, principalmente na pós-graduação. (PE1).

Fui marcada pelo processo de formação tecnicista, de metodologias mais tradicionais, mas tinha no viver a universidade esse campo de educação política e isso me mobilizou. [...] fui influenciada muito por uma competência técnica e uma competência de militância, eu acho que nessa perspectiva eu me formei professora. (PE2).

eu me graduei médico em 1991 em uma escola tradicional, onde em nenhum momento houve algum tipo de treinamento para a formação didático-pedagógica, eu por minha conta e risco fui monitor de duas disciplinas, o que me permitiu acompanhar professores no exercício de sua atividade como docentes e eu tive especificamente dois professores que foram pra mim, na minha formação foram referências. (PM3).

É justamente nesse movimento que entendemos a ideia do *habitus* corporificado, socializado, constituído com suporte numa experiência social historicamente elaboradora por agentes sociais interlocutores capazes de estabelecimento da própria realidade, em um jogo relacional com os demais sujeitos (BOURDIEU, 2001). Esse professor que elabora saberes profissionais em determinado espaço, ajustando seus esquemas de percepção, apreciação e ação, superando disposições e normas pré-constituídas, asseguram a perpetuação das práticas ultrapassando as gerações, fornecendo um suporte material da memória coletiva,

reproduzindo nos sucessores por meio de uma hereditariedade social o que foi adquirido pelos predecessores (BOURDIEU, 2015). O *habitus* é produto de uma aquisição prática, histórica e que tem a possibilidade da apropriação de um legado socialmente referendado que, sendo tatuado nos corpos mediante as experiências vividas, se perpetuam ou são motivos para as mudanças de atitude quando não atendem mais às demandas de um determinado *campo social*, que é o caso da Educação. Essas práticas são frutos de um movimento dialético e dinâmico das disputas dentro de um *campo*, tensionadas nas necessidades e posições que cada um ocupa no espaço social.

Como produto incorporado, o *habitus* engendra práticas que se ajustam à ordem e ao contexto dos quais foram, sendo, assim, percebidas e apreciadas, pelos agentes que as realizam e também pelos demais, como sendo justas, direitas, adequadas, sem, contudo, serem fruto de uma relação servil, obediente, imposta, subserviente a uma norma ou às regras do Direito (BOURDIEU, 2001).

É importante ressaltar a ideia de que aqui não está em pauta a eficácia da formação docente dos licenciados ou mesmo a garantia de que essa formação pedagógica possa lhes permitir uma atuação eficiente. Nosso foco é compreender como se dá a trajetória de constituição da profissionalidade de professores oriundos do bacharelado da área da Saúde, como já amplamente explicitado.

A experiência em outros espaços também está nos relatos dos professores pesquisados. A experiência ao cursar Especialização em Metodologia do Ensino Superior e o desenvolvimento de trabalhos como bolsista em uma Organização Não Governamental (ONG) chamada Movimento de Organização Comunitária (MOC) contribuiu muito para a formação e para a experiência de sala de aula, principalmente na pós-graduação conforme relata um dos professores (PE1). Ele registra esses momentos como fatores importantes para a constituição de seu modo de ser professor. O *habitus* incorporado por esses professores traduz as necessidades demandadas pelo *campo profissional* que, considerando a posição social que ocupam, foram determinantes para as escolhas e a aquisição de valores, práticas e saberes que os orientaram em uma dada situação (BOURDIEU, 2011).

Outro achado relevante é a inserção na docência por influência de um professor com grande capacidade técnica e excelente didática. A convivência com professores que desenvolvem boas práticas é um dos fatores decisivos para a escolha da carreira docente. A identificação com o ato de ensinar, as experiências da escolaridade e as influências de professores reforçam toda uma elaboração social em torno da incorporação de um *habitus* na profissão docente:

[...] cheguei no curso como médica, também tive excelente professores, mas os elos maiores foram na residência médica onde todos os meus professores eram docentes por amor, por missão. (PM2).

Quando me formei logo conheci um professor que era professor da Universidade de São Paulo (USP), da área que eu queria trabalhar que era a área da Periodontia dentro da odontologia, especializado em Periodontia, uma pessoa de uma capacidade grande de formação e didaticamente excelente. Então, ele me induziu a fazer o mestrado, que não foi a minha primeira opção, embora eu acho que no fundo era isso que eu queria e então eu fui fazer mestrado e doutorado na USP em Baurú. (PO2).

[...] tive professores como a professora Iara, ex-reitora da UEFS, que é uma mestra realmente na área de Educação e outros professores que ensinaram nesse curso, que eu acho que o pouco do diferencial que eu tenho no ensino eu devo muito a eles. (PE1).

A formação para a docência também acontece mediante as experiências com professores médicos que denotavam práticas educativas baseadas na atenção e no cuidado, práticas humanizadas que despertam um sentimento de afetividade e de amor no ato de educar. As narrativas ratificam a ideia de inter-relação do *campo* com o *habitus*, os quais constituem um *modus operandi* de pensar e de agir com suporte nas experiências pessoais vividas durante a história de vida e daquelas que acumulamos. O relato dos professores nos permite consolidar o entendimento do *habitus* como prática constituída nas nossas vidas, cujos elementos dependem daquilo que vimos, ouvimos, praticamos e reproduzimos com as informações advindas das representações que elaboramos sobre as coisas.

Assim, o *habitus* é a síntese dos modos pelos quais apreciamos e agimos objetivamente no mundo. É, nesse sentido, uma resposta mental e objetiva às ações que projetamos e realizamos no cotidiano (SILVA, 2005). A atitude dos professores em exercer a profissão com ética, comprometimento e competência é reflexo das experiências que tiveram nos diversos espaços de aprendizagem e da interação com profissionais que foram referência, um *habitus* incorporado que os desperta para a intenção de preparar mais profissionais com esse perfil, com essas virtudes.

O grupo pesquisado considera a atuação do professor condicionada a três elementos: a formação didático-pedagógica, a formação técnica específica e a formação humana, principalmente a questão de lidar com as pessoas, cuidar destas. Esse entendimento parece estar muito relacionado à incorporação do *habitus* profissional, característico do perfil na área da Saúde, o qual engendra trocas entre o vivido e o teorizado, o experimentado e o representado, o concreto e o simbólico, denotando uma dimensão não só individual, mas também social e coletiva.

Os elementos destacados pelos professores compõem o *habitus* mediante uma prática cumulativa, processual e histórica, buscando totalizar e organizar o conjunto dos

saberes e do saber-fazer acumulados nos atos de conhecimento elaborados no *campo* dessa profissão, de modo que o conjunto de saberes definidos pelos professores como de ordem didático-pedagógica, técnica e humana se articulam como *habitus* incorporado como um sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas, as quais tendem a produzir práticas ajustadas a essas estruturas e à realidade (BOURDIEU, 1989). Dentre os elementos, observamos a ênfase na dimensão do saber voltado para a constituição e valorização do ser humano, prerrogativa de quem atua em uma área onde essa condição é fundamental. Nesse sentido, destacamos a narrativa do professor PE1, quando afirma:

Independente de sua formação na área didática e pedagógica, eu acho que o professor ou qualquer outro profissional tem que ter essa questão da humanidade também, do lidar com as pessoas. Porque tem gente que tem muita formação e não sabe lidar com as pessoas. (PE1).

A aproximação com o *campo* da Saúde parece ser um dos fatores determinantes para essa relação visceral com a docência. Os *capitais* cultural, científico e profissional configuram todo um *habitus* e um modo de se vestir, falar, se comportar, pensar e fazer que compõem uma *hexis corporal* na docência. Ao dialogarmos com as narrativas dos professores e com os fundamentos da teoria bourdieuana é possível compreender que esse jeito de organizarem o pensamento e as ações não passa por uma simples reprodução das estruturas sociais. Existe, para Bourdieu (2015), uma relação de troca dialética entre os fatores internos e externos. Com efeito, o professor transita entre interesses, motivações (*illusio*), necessidades, adequações, cobranças, tensionamentos e benefícios do jogo, expressos nessa relação pessoa-sociedade e no senso prático como guia de um agir adequado, humano, afetivo, do cuidado. As práticas relatadas por esses professores é carregada dessa intensidade na relação afetiva com estudantes e envolvimento com a vida deles, o que é fundamental para organizar o *modus faciendi* de suas ações docentes:

Sou docente por amor, por missão, por paixão e tenho muito respeito pelos meus alunos e gosto muito deles e eles são pra mim como pessoas muito queridas, filhos, pessoas que eu tenho muita alegria e orgulho de vê-los voar, de vê-los caminhar...(PM2).

Considero as minhas experiências exitosas meus alunos. São pessoas em que a gente está presente lá no convite de formatura delas, são pessoas que chegam pra você apenas como estudantes e que depois elas já não são mais estudantes, são amigos. (PM1).

Independente de sua formação na área didática e pedagógica eu acho que o professor ou qualquer outro profissional tem que ter essa questão da humanidade também, do lidar com as pessoas. (PE1).

eu procuro sempre conhecer os alunos, conhecer os objetos de pesquisa, o lugar de interesse deles para pensar um pouco o ensino. (PE2).

As experiências com o trabalho médico parecem sugerir essa imbricação entre a educação e a docência. Nesse sentido, a trajetória de profissionalidade docente é constituída nessas relações entre o exercício da profissão e o envolvimento de trabalhos humanitários que são articulados em uma perspectiva para o cuidado e para formação cidadã dos envolvidos, grande parte dessas experiências incorporadas durante o exercício da atividade profissional. Aqui se encaixa o conceito de *campo* e, no caso específico da Saúde, como conjunto estruturado de interesses, aquisições, demandas, proibições e vetos, o qual atua como um sistema de regulação dos limites e possibilidades ante o encorajamento ou não de ações que mediem o desejo e a satisfação (*illusio*), caracterizado pela busca de uma finalidade específica capaz de mobilizar investimentos por parte daqueles que possuem as disposições requeridas e necessárias, incorporadas sob a forma de um *habitus* específico (BOURDIEU, 2001) que reverbera na atuação como profissionais da Educação, conforme observamos na narrativa do Professor PM2:

No Ministério da Saúde, eu queria fazer alguma ação de educação para a saúde... Levei técnicos do Ministério para a comunidade, levei também a universidade, projetos universitários de extensão e de pesquisa e financiamento para efetivação de projetos de educação e saúde em comunidade. [...] E lá eu vi que eu precisava fazer muito mais que medicina pediátrica e eu tive que desenvolver todo um processo de educação em saúde para as mães, para as professoras que lidavam com a merenda escolar, com a comunidade. (PM2).

Essas experiências fundamentam a atuação na docência reforçando uma determinada concepção e prática expressa em um processo humanitário e educativo, em vez da perspectiva meramente curativa dos procedimentos médicos, o que representa diferencial na *héxis corporal* desses professores. A experiência vivida subjetivamente com significados e sentidos próprios, inserida na história de sujeitos de carne e osso e não sujeitos idealizados, nos faz compreender a importância do que elaboramos como prática social, para, desde esse movimento, revisarmos resultados, reafirmando ou refazendo a todo tempo nosso percurso de vida pessoal, profissional e acadêmico.

A experiência deve ser percebida como elemento essencial para compreender nossas concepções e atitudes, as quais constituem a consciência social estruturada nas relações que estabelecemos na família, no trabalho, na escola e no mundo social. Esse saber de significados, da expressão de valores, da fala, da organização cognitiva das vivências e da formação da consciência tem relação direta com o ato pedagógico, pois esse sujeito carrega essas marcas incorporadas em suas atitudes e concepções, configurando uma ação imbricada, indissociável e orgânica (CONTRERAS, 2011; THOMPSON, 1992).

Essa experiência, quando nos afeta, nos toca, é capaz de nos mobilizar, nos formar e nos transformar. Nesse sentido, as experiências vividas não só no ambiente escolar, mas também nas distintas esferas sociais contribuem para incorporação de um modo específico de atuação na docência (LARROSA BONDÍA, 2002). O jeito de mediar o conteúdo, os procedimentos didáticos, as de avaliar, dentre outros, são ações práticas que denotam uma *héxis corporal* (modo de se comportar coletivamente no âmbito de uma determinada prática social) components do *habitus*, ou seja, seu jeito próprio de ressignificar suas experiências à luz das suas inferências simbólicas, intelectuais, culturais e sociais. E esse *modus operandi* carregado de marcas e tatuagens sociais de andanças na vida é perceptível na atuação dos docentes da Saúde:

Quando virei professora, eu fui professora ainda no R238, e quando cheguei ao hospital a chefe era muito autoritária, muito difícil! Tudo era número, eu comecei humanizar o atendimento com as crianças e os residentes foram gostando disso e eu fui fazendo disso a prática. (PM2).

Você trabalha mais com o aconselhamento do que determinando ordens, porque a medicina tem muito de você prescrever, mas em aleitamento você não prescreve, você sugere, você aconselha! [...] eu acho que o somatório de todas essas coisas vai contribuindo pra mudar a prática da gente. (PM1).

Nessas trajetórias de profissões, alguns professores, diferentemente do que está expresso hegemonicamente, fazem certas rupturas, transgredindo algumas concepções mais tradicionais de ensino, vivenciadas desde a graduação. As histórias de vida, as novas concepções e as renovadas buscas indicam uma inquietação com o tipo de educação que vigia na época de suas vivências acadêmicas. A ruptura com alguns pontos de vista no terreno da docência, na prática pedagógica, acontece mediante experiências em diversos espaços formativos e também por intermédio da aproximação com leitura de ícones da Educação brasileira como: Paulo Freire, Demerval Savianni, Moacir Gadotti, Pedro Demo, entre outros. A experiência pessoal e social vivida pelos agentes explica a constituição do “ser e do fazer docente”, muitas vezes elaborada como suporte numa cultura pedagógica que supera o discurso científico, visto que é fruto de saberes e sociabilizados entre professores (CATANI; VICENTINI, 1997).

A convivência no PPGSC, com pares que vêm de uma formação mais tradicional, com um pensamento mais pragmático da Educação e no terreno da Epidemiologia, por exemplo, vem se dando diálogos e aproximações com temas de pesquisas que favorecem um debate sobre sociedade, saúde e educação, criando possibilidades de reflexões sobre a prática docente e o papel da Educação. A correlação de forças nessa disputa, em um sentido de

³⁸ Atividade obrigatória de Residência Médica.

conservar ou transformar a prática, dependerá das negociações entre a apropriação de capital que essas lutas buscam alterar no *campo* em um movimento gerado pelo confronto das questões externas e das motivações internas da pessoa (BOURDIEU, 2011).

A narrativa de uma professora evidencia a noção de que conviver com professores da época de sua graduação na própria UEFS, que agora são colegas no Programa, mas que faziam uso de uma concepção muito tecnicista e reducionista de Educação, fê-la refletir sobre o que é ser professor:

[...] muitos professores que foram meus professores se tornaram meus colegas! Então, em alguns casos eu pude perceber a degradação no ofício de ser professor, na época que eu fui aluna deles e percebia que era uma educação punitiva, era uma coisa de medo! Fazer a prova vinha em primeiro lugar, em primeiro plano. (PE1).

Nesse jogo, o fazer docente e o ser professor iniciam-se na formação acadêmica, quando as vivências nas atividades universitárias servem como preparação para o exercício profissional e se estendem a todo o seu percurso de vida profissional, definindo sua singularidade do agente social (professor) como produtor de saberes (CAMPOS, 2011). De acordo com Bourdieu (2001), o agente social é o sujeito responsável por suas práticas mediante as disposições e crenças que o fazem se envolver no jogo constituído na arenas das disputas. Ultimamente, a concorrência e as disputas de espaço na área da Saúde influenciam nas decisões de profissionais por inserção no mercado de trabalho relacionado à Educação.

[...] a atividade profissional que eles desenvolvem no mercado de trabalho está muito concorrida ou eles não conseguem trabalho, então visualizam fazer uma carreira como docente, mas será que eles tinham a vontade de serem professores? Muitos não têm. Muitos estão fazendo a pós-graduação porque acreditam que isto poderá dar uma inserção no mercado de trabalho, mercado de trabalho não mais como determinada profissão: médico, farmacêutico, enfermeiro, mas agora como professores! (PM3).

[...] aquele que é engajado com a docência, aquele que de fato tenha a docência como seu espaço profissional, ou seja, aquele que de fato não utiliza da docência como um “bico”, que faz da docência seu exercício profissional, isso na área da saúde é bastante controverso, sobretudo, em áreas como: Enfermagem, Medicina e Odontologia. Você ter profissionais que se dedicam apenas à docência não é algo muito fácil, a maioria mescla a docência com o exercício profissional. (PO1).

As narrativas nos revelam as tensões em relação à atividade docente, sob a qual muitos mesclam o exercício profissional na Saúde com a docência e, em muitos casos, o exercício da docência como alternativa de aumentar os rendimentos financeiros ou obter estabilidade e segurança como servidor público. Na profissionalidade docente a motivação (*illusio*) está o tempo todo, seja nas demandas trazidas pelos estudantes como desafios da profissão, na necessidade de qualificação e reconhecimento da carreira, no desejo de reconhecimento e valorização, na cobrança por rendimento exercida pela intuição ou pela

concorrência entre os pares ou até mesmo na manutenção do *status quo* do jogo social, entre outros.

Nesse jogo não há estratégias predefinidas ou previsões explícitas, muito menos normas ou regras de conduta. O próprio jogo estabelece essa dinâmica de investimento, interesse e resultados (BOURDIEU, 2001), de tal modo que, é compreensível essa maneabilidade dentro desse movimento. Esse jogo historicamente desenvolve uma dinâmica interna independente das consciências e das vontades dos jogadores.

Essa dinâmica de investimento e reconhecimento no jogo e no mundo social possibilita aos humanos a própria razão para existir. Por isso, talvez, se explique a persistência de professores no trabalho docente ou mesmo nesse transitar escorregadio entre atuações e perspectivas profissionais. O que se questiona é a dedicação em uma atividade em detrimento do esvaziamento ou da atuação descomprometida em outra. Em nosso entendimento, é necessário um engajamento com a atividade docente, atuando, sempre que possível, com cumplicidade e dedicação no ato educativo. A escolha por ser docente tem sido marcada nos últimos anos por interesses no *status* e nas condições de se projetar como pesquisador em uma carreira universitária. A narrativa do PO1 ressalta que muitos optam pela docência em razão da melhoria do plano de carreira:

Nosso plano de carreira nos propiciou uma ascensão importante, muito gente tem questionado e tem optado por docência, mas não pelo gosto da docência e sim pelo retorno financeiro, visto que, a docência hoje é mais atrativa financeiramente. (PO1).

Essa relação conflituosa entre escolher a profissão docente por aptidão ou necessidade de estabilidade financeira é parte dos tensionamentos desse *campo social* e muitas vezes implica a decisão de investir ou não na formação e na qualificação para a docência. Um dos professores evidencia, em sua narrativa, o cuidado com a inserção sem uma preparação e sem um interesse mais visceral pela profissão:

[...] eu tenho uma história diferente de docência, eu não fui docente porque tinha uma vaga, que é o que acontece na maioria, eu acho que esse é o grande problema da universidade! Ela pega profissionais que foram preparados para serem profissionais da saúde, seja médico, enfermeiro, nutricionista, o que for... E eles não estavam preparados para serem docentes, eles continuam sendo profissionais e usam a docência nos intervalos, como dizemos. Ele não se dedica, ele não procura, ele não busca esses caminhos e fica complicado realmente você entender. (PM2).

A profissionalidade docente está situada em um contexto de campo de atuação, denominado por Bourdieu de “*campo social*”, espaço, onde se engendram as lutas pelas posições e pelas tomadas de posição, sendo possível “[...] compreender as estratégias individuais ou coletivas, espontâneas ou organizadas, que visam a conservar, transformar,

transformar para conservar ou, até mesmo, conservar para transformar”. (BOURDIEU, 2015, p. 195). É nesse âmbito que o professor vai transitando, vai negociando seus saberes, suas habilidades, vai se transformando, vai exercendo sua profissionalidade ante as demandas do *campo* e suas regras de sobrevivência, mesmo que agindo antiéticamente.

5.2.1 Profissão passada pelos desafios da carreira docente na Universidade

A carreira docente está ancorada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Atualmente os docentes universitários são muito exigidos na participação de atividades que contemplem essas três dimensões. Dentre as três, há um consenso entre os professores de que a pesquisa resulta em melhor colocação, reconhecimento e valorização do docente, sendo a inserção em programas de pós-graduação um dos caminhos para o sucesso na carreira. Apesar dessa valorização da dimensão da pesquisa no meio acadêmico, é necessário ressaltar que a profissão de professor está alicerçada na atividade de ensino, que é a base de sua identidade profissional (GUIMARÃES, 2011). As demais atividades, como a pesquisa e a extensão, constituem elementos importantes do seu espaço de atuação. Configuram dimensões que dão suporte à atividade de ensino, mas não subsistem sem a natureza da atividade de docência. Essa ausência de reconhecimento da atividade docente como profissão de ensino nos dias atuais no terreno de ensino universitário tende a esvaziar o debate sobre a profissionalização e a profissionalidade, na medida em que minimiza a ação pedagógica, fragilizando o ato educativo.

No caso do grupo pesquisado, há uma compreensão de que as três dimensões precisam caminhar harmônica e equilibradamente, no entanto, os tensionamentos do *campo* em que estão inseridos os docentes projetam para um atuação com mais foco na atividade de pesquisa. Nas ações de ensino, os professores fazem uso das experiências, dos recursos, tais como os didáticos a que tiveram acesso, conservando suas representações de como ensinar, como alertam Ramalho, Fialho e Nuñez (2014). No movimento, observamos que os agenciamentos e as demandas do cotidiano estão lhes impondo outras opções, nas quais de modo dinâmico, histórico e dialógico esses agentes estão tomando novas posições, refletindo suas práticas e buscando elaborar/incorporar saberes que deem conta dos novos desafios do fazer docente no contexto atual.

A valorização da produção científica, a exigência de publicações, a ênfase no baremas das agências de fomento, o prestígio de aprovação de projetos de pesquisa financiados por órgãos de pesquisa, o domínio específico de um campo do saber e a

hegemonia de determinadas áreas de conhecimento tornam esse espaço um *campo* de tensões e de desejos, a tempo em que tendem à desvalorização das ações de ensino e de extensão. Alguns elementos são apontados pelos professores como indicadores dessa realidade, como inclusão nos programas de pós-graduação, basicamente pela capacidade de publicação científica, manutenção de altos índices de produtividade científica, competitividade, individualização do trabalho, participação em eventos acadêmicos e cumprimento rigoroso de prazos e metas.

Essas ações do *campo social* tendem a se refletir na maneira como os professores percebem e estruturam suas práticas ante as regras do jogo da profissionalidade (organização das aulas, aplicação de avaliação, relação com os estudantes, trabalhos acadêmicos, cursos, relatórios, etc.). A trajetória desses professores é negociada e estabelecida com base nessa relação tensa e visceral entre o *habitus* e o *campo*. As demandas impostas nesse jogo reforçam os efeitos das disposições internalizadas e ajustadas automaticamente, mediante a formatação do *habitus* de ser professor inculcado culturalmente por meio dos símbolos coletivos, da concepção de professor, do estereótipo e experiências vividas no processo de escolarização, que são dinâmicos e estão a todo tempo em confronto com as necessidades reais de mudança e adequação ante os novos desafios da profissão. (BOURDIEU, 2015). O jogo é jogado! E as cartas estão sobre a mesa:

[...] um dos critérios que eles utilizam para o agrupamento desses professores na pós-graduação é a capacidade desses professores de publicação. Então, me convidaram porque identificaram essa capacidade de produção científica que é um das coisas que estão aqui bem exigidas para que você permaneça na pós-graduação. (PM1).

A narrativa do professor PE1 sugere que os critérios para credenciamento sejam revistos. O ingresso de professores para o Programa não se deve subscrever apenas aos baremas das produções publicadas e aos projetos de pesquisa aprovados e financiados:

[...] teremos reunião de colegiado e um dos pontos da pauta é o pedido de colegas para entrarem para a pós-graduação, para ensinarem na pós-graduação e isso está me remetendo aqui o pensamento que um dos critérios deveria ter essa formação, mas possivelmente o que vai ser avaliado para que esses colegas entrem para o ensino na pós-graduação vai ser a quantidade de artigos que ele já publicou. (risos)... o número de projetos que ele tem aprovado e financiado e por ai vai... Mas a coisa essencial não tem. (PE1).

Após o credenciamento do professor ao Programa, se inicia outra etapa, que é manutenção dessa permanência com aumento de rigor e cobranças em relação a essa produtividade. O professor PO1 ratifica essa trajetória de docente universitário marcada por

necessidade de investimento em pesquisa e na produção acadêmica, atendendo aos agenciamentos cotidianos do *campo social* pertinente à área da Saúde, aspectos que dificultam investimentos na formação para o ensino:

[...] a média de um Programa nota 0539 é que cada professor produza 500, 700, 1.000 pontos por ano. É um score elevadíssimo para você se manter nessa área, mesmo sendo uma área que nos leva a ter essa relação com a comunidade, com a sociedade, mas ao mesmo tempo é uma área produtivista e muito competitiva e isso faz com que os colegas e volto a frisar nosso curso não é diferente disso, faz com que nossos colegas ajam dessa forma. (PO1).

Sendo o *habitus* concernente à estrutura do *campo*, das disputas de espaço, de poder, das tensões, dos objetivos traçados no jogo, da *illusio* e de fatores externos que contribuem para a incorporação de um determinado modo de agir de seus agentes, querer fazer mudanças, propor transformações em um *campo*, é reconhecer a importância do que está em jogo ao ponto de se desejar fazer melhorias (BOURDIEU, 2015). Lutar por algo dentro de um jogo só tem valor para quem está jogando, e o bom jogador é aquele que incorpora o sentido, que encarna, que torna o jogo parte de seu corpo. Isso faz sentido quando observamos a intenção dos professores em repensar suas práticas, de querer a mudança, de lutar por condições melhores de trabalho, de anelar uma sociedade emancipada, de tencionar o bem comum, apesar das adversidades do jogo.

Parece que as disputas na área da Saúde Coletiva e nos programas de pós-graduação contribuem para traçar o perfil do profissional mais focado na pesquisa e, na maioria das vezes, distantes da perspectiva de ensino e de extensão, dimensões importantes no papel da universidade. Sobre essas disputas, o professor PO1 comenta:

A saúde coletiva apesar de ter aquele caráter mais acolhedora, de ser mais inclusiva dentro da área de saúde, pelo menos dentro da minha área, da odontologia, mas, paradoxalmente é uma das áreas mais competitivas! (PO1).

Percebemos que o incremento da ação individual é tecido com apoio nos interesses e disputas elaboradas em um determinado grupo social, nesse caso, o *status* e o respeito profissional conquistado mediante índices de produtividade científica, mesmo que essas produções não tenham, por vezes, ligação com os problemas da realidade onde a Universidade se insere, como também na ausência do diálogo entre o que é pesquisado e o que é devolvido à sociedade como conhecimento, produções que possibilitassem pelo menos a melhoria das condições de vida identificadas nos contextos sociais e no entorno da própria

³⁹ Referência a critérios de avaliação da CAPES para Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

instituição. De acordo com esse mesmo professor, essa lógica de produtividade é recorrente na maioria dos programas de pós-graduação, inclusive no PPGSC:

Deixa essas questões burocráticas todas aí e vai produzir artigo que é o que vai te manter no Programa, que é o que vai dar “status” para você, vai por aí... Essa é a lógica daqui também! (PO1).

Em contrapartida, a aderência dos professores aos programas é garantida também pela cumplicidade e valorização do trabalho entre os pares. O comprometimento acontece mediante o desenvolvimento das relações afetivas e pelo acolhimento do grupo de professores aos novos colegas, o que também representa uma estratégia do jogo e dos interesses envolvidos nessas relações. Mesmo assim, os desafios são agregar as diversas experiências à rotina acadêmica e à trajetória docente; administrar as cobranças e pressões oriundas da função de professor de um programa de pós-graduação, conciliar com o ensino, coordenação de núcleo de pesquisa, orientações, reuniões, pareceres, bancas, eventos e ainda ter produtividade reconhecida.

[...] sou professor da pós-graduação há basicamente 20 anos. Hoje eu assumo disciplinas da pós-graduação, disciplina de biotecnologias e outras disciplinas mais relacionadas com a nossa linha de pesquisa em saúde bucal e coordenei também a pós-graduação em saúde coletiva, hoje eu coordeno meu núcleo e essa linha e também hoje sou o segundo mais produtivo dentro do Programa. (PO2).

Demandada por bolsa de produtividade do CNPq e a publicação científica marcam as relações e o trabalho docente no Programa. São os tensionamentos e a adequação às regras do jogo social que induzem a incorporação de padrões de condutas, crenças e de valores reproduzidos nas experiências vivenciadas em toda a trajetória escolar e acadêmica, não diferente no espaço de trabalho universitário. De acordo com o professor PO1, essa lógica se reflete no cotidiano do Programa:

Acaba-se também formando muito mais o pesquisador, você foca no projeto de pesquisa que ele tem que desenvolver porque tem prazo para defender, porque se você não atende aos prazos da CAPES isso prejudica o Programa, enfim... Essa lógica empurra o mestrando e o doutorando logo para a pesquisa dele, pra que ele possa terminar nos 02 anos no caso do mestrado e 03 anos de preferência, no caso do doutorado. Então, essa é a prática que a gente vive e aí você reproduz o modelo. (PO1).

Esses tensionamentos no *campo* do ensino universitário em respostas aos agenciamentos cotidianos no cumprimento das exigências ensejam diversos questionamentos. O primeiro observado no grupo é a obrigatoriedade de ministrar aulas na graduação e pós-graduação. Para alguns professores, ter que atender todos os requisitos de permanência no Programa e ainda cumprir 12 horas em sala de aula (quatro horas na pós-graduação e oito na

graduação) é muito desgastante e inoperante em relação aos resultados esperados, além do que não há nenhum incentivo funcional para esse professor que exerce parte de sua carga horária na pós-graduação. Um dos professores defende a ideia de que esse docente deveria se dedicar somente à pesquisa e ao ensino na pós-graduação:

[...] este professor não pode assumir determinadas atividades porque é um professor com essas características, com essa produção, que satisfaz suficientemente a sua remuneração como professor. Não pode me comparar com um professor também 40 horas que vai ali e dá aula apenas na graduação. (PO2).

Apesar da insatisfação dos professores com a quantidade de atividades de orientação acadêmica na pós-graduação, de ensino na graduação e na pós-graduação, das atividades com o grupo de pesquisa, dentre tantas outras, eles ressaltam e ratificam a importância de atuar em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, mesmo com esses grandes desafios:

[...] eu acho que esse é um desafio que a gente pensa nele todos os dias, porque afinal de contas em uma Pós-Graduação *Stricto Sensu* você está formando pessoas para a docência e você está formando pesquisadores e esse, pelo que a gente sabe, é um dos mais altos níveis dentro do conhecimento. (PE1).

O grupo reconhece o crescimento na área pessoal, profissional e acadêmica de quem se envolve com essas ações da Universidade pois, além de cumprir com o papel social da instituição no que diz respeito a produção e expansão do conhecimento científico, ele promove o desenvolvimento profissional de seus docentes, mesmo que ainda centrado no esforço pessoal e resiliência de seus pesquisadores e de suas pesquisas.

Os professores colaboradores também identificam questões relacionadas ao regime de trabalho. De acordo com as narrativas, alegam que trabalham muito e não possuem regime de trabalho 40 h com dedicação exclusiva (DE). Dentro da organização de horas de trabalho, as universidades estaduais baianas possuem os regimes de 20 horas, 40 horas e 40 horas com dedicação exclusiva. Este é caracterizado por atendimento exclusivo, em que o profissional dedica toda a carga horária semanal às atividades da Universidade, sendo impedido de possuir outro vínculo empregatício. Para cada regime, há uma remuneração específica, sendo o regime 40 horas com DE o mais bem pago e o que dispõe de mais privilégios e flexibilidade no cumprimento das demandas de ensino, pesquisa e extensão.

O regime de trabalho, inicialmente, é definido por ocasião do edital de concurso e da admissão, porém os professores podem solicitar alteração dessa carga horária de acordo com seus interesses e as necessidades da instituição. Não fica evidente nos depoimentos se essas alterações foram solicitadas e negadas ou se esses profissionais por serem da área da

Saúde também dedicam seu tempo em outros espaços de trabalho e não querem possuir o regime com DE. Ao observarmos as narrativas, parece que a reinvidicação é de ser reconhecido como professor de dedicação exclusiva pelo mérito do desenvolvimento das atividades de pesquisa e de ensino na pós-graduação. Vejamos:

Eu nunca fui professor de dedicação exclusiva, mas eu me coloco como professor 40 horas que trabalho como dedicação exclusiva, porque eu sou um professor que ainda hoje, aos 28 anos de universidade e com todas as atividades de pós-graduação que tenho, ainda ministro aula na graduação, o que pra mim é um esforço em demasia que, qualquer bom administrador de universidade em uma situação como essa seria considerado DE. (PO2).

Eu acho que isso aí é um problema da própria universidade que não valoriza o professor, ou seja, o professor que tem 40 horas e que dá 12 horas de sala de aula tem o mesmo valor que tem um professor de 40 horas que dá aula no mestrado, no doutorado e está também na graduação. (PM1).

A questão perpassa toda uma discussão em torno da carreira docente, da precarização do trabalho, da desvalorização do magistério superior nas políticas atuais, do travamento dos direitos dos servidores como promoção da carreira, incentivos, gratificações e licenças, bem como da necessidade de revisão do Estatuto do Magistério Superior do Estado da Bahia, aspectos que são muito importantes e que precisam ser programados nas discussões sobre docência universitária.

Nesse sentido, a profissionalidade, apesar de singular e idiossincrásica, exprime elementos que aproximam os professores como um coletivo. Dentre alguns destes, evidenciados nas narrativas, estão as inquietações e os dilemas do ensinar. A noção de dilema remete às formulações de Sacristán (1998),

[...] a pontos significativos de “tensão” frente aos quais é preciso optar e frente aos quais de fato sempre se toma alguma opção quando se realiza algum tipo de prática, ou se planeja o próprio ensino, de modo que a opção ou direção tomada configure um modelo ou estilo educativo peculiar. (P.190).

As narrativas dos sete professores desta pesquisa trazem à tona dilemas que evidenciam situações conflituosas em que “[...] princípios teóricos ou práticos colidem” e qualquer decisão se engendra em um terreno de grande complexidade e incerteza. É nessa direção que identificamos as falas dos professores sobre a necessidade de rever o *modus operandi* do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS.

Esse tensionamento apontado pelos professores se evidencia ao se referirem à mudança no modelo de universidade, que em tempos de políticas neoliberais estão se tornando cada vez mais instituições com características empresariais, com vazão ao empreendedorismo, à exploração do trabalho, à competitividade e à produtividade como justificativa de crescimento e de desenvolvimento. O próprio modelo de ensino na

Universidade, segundo os professores, reflete essa lógica fordista de produção, que cada vez mais busca a especialização no trabalho e mais rendimento, porém promovendo pouco aprofundamento do conhecimento e da consciência política, tornando-os trabalhadores mais alienados e distantes da compreensão de seus papéis no panorama social:

De fato, a formação docente para quem faz bacharelado, que é o caso dos profissionais da saúde, ela é de fato deficitária. E aí você acaba reproduzindo modelo com o qual você foi formado. Então, a tendência natural é, pelo menos a minha área da Odontologia, as aulas expositivas são extremamente frequentes e habituais. Então, eu me torno professor e o que eu faço? Reproduzo o modelo, também faço aulas expositivas. Muitas vezes enfadonhas, chatas, que não atrai a atenção dos estudantes. (PO1 – grifamos).

[...] coordenei também a pós-graduação em saúde coletiva, hoje eu coordeno meu núcleo e essa linha de pesquisa, hoje sou o segundo mais produtivo dentro do Programa, são dois professores com bolsa de produtividade CNPq e eu sou um deles. (PO2 – grifamos).

o que é mais importante nesse momento é a publicação, produção, publicação de pesquisa e essa é uma situação que de fato descreve o que realmente nós estamos enfrentando hoje. [...] publicar é mais importante que o ensinar! [...] só se aumenta a produtividade com conhecimento, com a qualificação da força de trabalho, por isso que a educação tende a responder a essa questão: a melhoria da força de trabalho, a qualificação para o aumento da produtividade. [...] essa é a contradição que nós vamos ter que vivenciar, ou seja, o modelo fordista exigindo o especialista. (PM3 – grifamos).

Essas demandas precisam ser repensadas e reelaboradas no cotidiano da Universidade, bem como no programa de pós-graduação, onde muitas vezes é valorizado apenas o aprofundamento dentro de um determinado objeto de estudo, sem, contudo, permitir uma formação mais ampla e crítica da sociedade e dos modelos políticos a ela impostos.

Para o professor PM3, a especialização sem uma formação mais ampla e política promove a alienação do trabalho, visto que o sujeito agora não sabe o que está produzindo, só conhece a parte que ele produz. Tal concepção traz sérias implicações no processo educativo, pois, de certo modo, quando um programa de pós-graduação se propõe formar o pesquisador especialista ratifica esse modelo fordista. Esse é o conflito, essa é a contradição que, segundo o professor, vamos ter que superar e esta mudança passa pela necessidade de compreender o lugar da pós-graduação e que tipo de sujeitos estamos formando:

[...] a maioria dos professores não estão sabendo exatamente o que vão está produzindo no final da linha de montagem, eles apertam parafuso, aquele parafuso serve para fechar a porta, mas eles não conseguem ver o carro todo, mas Marx já falava disso, a especialização como segunda alienação, eu não consigo ver *o todo*, eu só consigo ver *a parte*. (PM3).

Desde tal perspectiva, é possível refletir sobre o papel do professor, do Programa de pós-graduação, da Universidade e do sentido da pesquisa e da produção do conhecimento nesses espaços e suas implicações na profissionalidade dos docentes.

Em síntese, os achados evidenciam a trajetória de profissionalidade dos professores do PPGSC estabelecidas nas experiências de ensino como estudantes, da influência de professores que foram referências e das experiências decorrentes do exercício da profissão no campo da Saúde, principalmente no que diz respeito ao envolvimento em trabalhos humanitários e articulação com uma perspectiva para o cuidado. As narrativas revelam, no entanto, um tensionamento ao mesclarem a docência com outras atividades no campo da Saúde, o que os impede de se dedicarem de modo pleno ao ensino. Segundo os professores colaboradores, os dilemas de ensinar, os agenciamentos e as demandas do cotidiano ensejam necessidades de repensar suas práticas e de lutar por condições melhores de trabalho.

5.2.2 Profissionalidade construída em múltiplos espaços de formação

No discurso da trajetória na docência, em particular na pós-graduação *stricto sensu*, quais espaços de atuação se configuram como formadores da profissionalidade de nossos sete professores do programa de Saúde Coletiva? Esta indagação está na cerne das análises deste segmento uma vez que, mesmo na ausência de uma política voltada para o atendimento de demandas no campo da didática e da organização do trabalho pedagógico, a relação entre a docência e as experiências de vida se interlaçam.

Nas narrativas, observamos que os professores recorrem aos repertórios vividos como fonte de inspiração, reflexão e atuação. Essas vivências lhes oferecem um conjunto de experiências, valores e saberes que, ao mesmo tempo, orientam suas ações e também possibilitam alterar aquilo que eles pensam, dizem e fazem, isto é, alteram sua cultura docente, por conseguinte, sua prática pedagógica (FARIAS, 2006). Essa reelaboração é fundamental à constituição da profissionalidade docente, pois, à medida que os professores refletem sobre suas práticas, reelaboram seus saberes e os modificam, vão produzindo um modo próprio e mais robusto de ser professor no contexto da Universidade, em particular da pós-graduação. Este esforço, contudo, precisa de apoio institucional e não se faz sozinho, conforme que vem à tona nas narrativas docentes sobre suas trajetórias profissionais.

O entendimento da profissionalidade expressa na relação dialética entre os saberes da prática e da teoria é fundamental para tornar a experiência um momento de reflexão (MOROSINI, 2000); movimento que deságua na preocupação com uma prática democrática, humana, dialógica, comprometida com o aprendizado dos estudantes e sua formação política.

[...] Eu, na medida do possível, tenho tentado lidar com isso, tenho tentado me aproximar até por conta da minha militância, do meu ativismo em prol da equidade e contra as desigualdades, não somente na saúde, mas na vida como um todo. (PE1).

A preocupação e o anseio por ações pedagógicas são muito presentes no grupo de professores, refletindo o compromisso e a responsabilidade com o processo educativo e o desenvolvimento do Programa. Com efeito, tentam ocupar espaços e/ou oportunidades diversas que consideram que possam garantir aprendizados e trocas que lhes permitam crescer como profissionais da Educação. Uma dessas oportunidades de formação acontece nos momentos de reuniões de departamento ou de colegiado, em que a troca de experiência favorece ao crescimento profissional e a motivação para continuar:

Quando eu fico olhando assim pra cada um deles, eles fazendo as colocações do que faz, do que produz e a maneira que eles, apesar de todas as dificuldades que nos cercam, a gente vê aquele grupo de pessoas ali querendo fazer crescer o curso, a pós-graduação por vontade própria, por decisão deles, independente do que a universidade esteja oferecendo. Então, eles buscam crescer, a gente vê pessoas que são vocacionadas pra aquilo. Isso aí é um estímulo pra gente, isso alimenta! A gente se retroalimenta naquele grupo de pessoas. (PM1).

A gente também aprende com o colega que traz uma experiência diferente, a gente discute nas reuniões de colegiado determinados assuntos e isso nos faz refletir sobre as nossas práticas, a gente convida professores como eu convidei agora uma pesquisadora sul-africana para poder vir participar de um evento e aí ela vem trazer a experiência sul-africana para nós aqui... (PE1).

O aprendizado profissional também é constituído no trabalho partilhado de docência. Em nosso entendimento, nesse contexto, se aprendem novas concepções, outras maneiras de pensar o processo educativo, de organizar o trabalho pedagógico, de ser e fazer-se docente em suas múltiplas facetas. Esses saberes partilhados contribuem para a constituição da profissionalidade na docência, promovendo acúmulos de capitais inerentes à atuação profissional e à incorporação de um *habitus*. Esse movimento de aprender com as trocas de ideias, com a experiência e o conhecimento do outro, é reconhecido como uma situação muito rica e que fomenta o crescimento profissional, como evidencia um professor:

Nas parcerias com outros professores, por exemplo, a minha disciplina de Metodologia eu só ministro ela em uma condição: se tiver um professor de pesquisa Qualitativa, porque como eu sou voltada para a pesquisa Quantitativa eu não posso ministrar sozinha, só ministro com outro professor, é uma condição! Então, eu aprendo muito com esses professores do ponto de vista Quali. Eu aprendo muito com a troca de ideias, com a visão das duas coisas no mesmo momento isso é muito interessante. (PM1).

Além dessas parcerias em disciplinas acadêmicas, as trocas de experiências acontecem no próprio grupo de pesquisa e turmas de estudos colaborativos, que permitem o envolvimento e partilhas entre estudantes e professores. O grupo de estudos e/ou de pesquisa permite maior aproximação entre os pares, garantindo o tempo e o espaço para essas trocas,

subvertendo a ordem da correria e das atividades individuais na rotina da Universidade e do Programa.

Outras possibilidades de aprendizagens e crescimento destacadas nas narrativas são as participações em eventos científicos (congressos, seminários, simpósios etc.), as quais permitem uma aproximação entre professores/pesquisadores. O contato pessoal, a comunicação via meios digitais, a coparticipação em escritas de trabalhos científicos e o desenvolvimento de pesquisas colaborativas entre grupos e instituições também fortalecem essas trocas de experiências no *campo* do ensino, da pesquisa e das demais atividades circunscritas ao exercício da docência universitária.

Dentro do grupo de pesquisa com certeza. O tempo todo a gente está trocando e aprendendo. (PM2).

Tenho feito investimento muito intensivo de encontrar pesquisadores e de estar presente em simpósios e jornadas que relatam um pouco a experiência de pesquisadores na sua formação e nos seus desenvolvimentos de objetos de pesquisa. (PE2).

Eu fui a um congresso, um professor se aproximou para ver o que é que a gente estava trabalhando, dessa conversa a gente estabeleceu contato por e-mail e hoje nós publicamos juntos. (PO2).

Esses processos associativos são muito relevantes na constituição da profissionalidade docente. Na narrativa do professor PE1, foram observados outros espaços de trocas de experiências que contribuem com esse movimento associativo, como: intercâmbio institucional de universidades parceiras, principalmente atividades colaborativas com instituições renomeadas e consideradas as melhores do Mundo na área da Saúde Coletiva; parcerias com o Ministério da Saúde, com organismos internacionais como o OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde), a OMS (Organização Mundial da Saúde), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) que promovem oficinas, encontros e diálogos que contribuem para a reflexão da prática docente. A concepção de mundo e de sociedade, bem como a expectativa de vida são fatores que estão nesses movimentos de crescimento e interferem na ação e na reflexão da prática docente. Na narrativa dos professores PE1 e PE2 essas experiências aparecem como fatores de desenvolvimento profissional e, em nosso entendimento, consequentemente, de constituição da profissionalidade:

[...] isso tudo nos ajuda a ir refletindo sobre a nossa prática, ir procurando inovar de alguma forma e eu acho que tem outro aspecto também que contribui muito que é o ativismo, eu tenho um ativismo em relação à desconstrução das desigualdades sociais, isso também é uma forma de você abrir cabeça, ler, ver novas possibilidades para o mundo e ter contato com pessoas de outras línguas, de outras culturas. (PE1). Na FIOCRUZ 40 eu tive uma formação nos anos de 90 de metodologias participativas em educação à distância e nos encontros presenciais a gente buscava

⁴⁰ Fundação Oswaldo Cruz.

muito o encontro desse sujeito com a mediação do conhecimento que de alguma forma era com as metodologias ativas. (PE2).

Os percursos formativos explicitados nas narrativas aparecem muitas vezes com a aproximação de metodologias ativas como estratégia de produção de conhecimento, o que denota a riqueza desses espaços para o aprimoramento e reflexão das ações de ensino e aprendizagem. Essa capacidade de refletir permanentemente sobre a prática, melhorando os conhecimentos específicos de sua área de atuação, desenvolvendo de modo articulado suas ações pedagógicas, sem perder de vista a dimensão humana e a formação fundamentada na coletividade e nos princípios democráticos, é fundamental, pois, mesmo sendo profissionais competentes em suas áreas específicas de formação técnica, esse movimento reflexivo sobre o ato educativo permitirá compreender a Educação em sua totalidade, ampliando a capacidade de ensinar e de promover aprendizagem significativa (AMARAL, 2012).

O trabalho docente, por meio de uma práxis pedagógica fundamentada, com pressupostos teórico-práticos articulados, sistematizados, socialmente referendados pode ser um meio importante para promover a aprendizagem e a formação dos estudantes (GUIMARÃES, 2011). Nesta perspectiva, os professores se mostram além do idealizado, do preconcebido e do pré-construído, como agentes em formação, inacabados, constituintes de uma realidade social, borboleteando na docência pelas experiências individuais e coletivas, tecidas no mundo vivido, intervindo de modo crítico, criativo e autocriativo nas demandas desse setor de ensino.

Os docentes deste estudo são profissionais graduados e pós-graduados em suas áreas e com excepcional qualificação para o exercício de suas profissões específicas. Eles demonstram, entretanto, clareza das deficiências do processo inicial de formação em relação à atuação para a docência e sentem necessidade de reflexão sobre suas práticas ante os agenciamentos do cotidiano da profissão e das demandas institucionais. É o que é expresso na narrativa do professor PO1:

[...]A falta de preparação no curso de bacharelado, mesmo porque não é objetivo do bacharelado formar professores, isso a gente reconhece! Mas no caso do mestrado e doutorado, aliás, eu vou até tirar o doutorado, tem a tendência em formar mais o pesquisador, o que não o impede de auxiliar na formação do professor porque a gente sabe que de alguma sorte 90% dos doutores serão professores. (PO1).

A fala traz à tona o problema da formação de professores em um contexto de curso de bacharelado e o papel institucional dos Programas de Pós-Graduação, temática já debatida na problematização e na fundamentação teórica desta pesquisa. Especificamente, o que estamos a observar é o movimento que esses professores fazem para elaborar uma prática

docente que atenda as demandas da área educacional mesmo imersos nos tensionamentos do *campo* da Saúde e da formação em bacharelado, como também os desafios da preparação para a docência prescrita nos documentos que normatizam a atuação desses profissionais no ensino universitário.

Entendemos que o trabalho do professor deva ser fundamentado mediante um marco teórico-metodológico que o respalde a agir de modo crítico em sua prática. A incorporação de saberes em articulação com um paradigma epistêmico pode promover e consolidar boas intervenções educativas, que impliquem em promover um saber situado na reflexividade crítica, na formação contínua e na reelaboração dos saberes da experiência (THERRIEN, 2012).

No caso dos professores bacháreis em foco, esse movimento de profissionalizar-se vai acontecendo em diversos espaços, tanto informais quanto formais, ora na busca individual ora na oferta institucional, de modo a darem conta de saberes e práticas que compõem um acervo de conhecimentos pedagógicos e específicos estabelecidos no senso prático do ensinar. O movimento de constituição da profissionalidade pode ser entendido como desenvolvimento sistêmico da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional, não apenas uma aquisição de meros conhecimentos ou a legitimação burocrática da profissão por meio de um diploma ou certificação. Apesar de serem importantes para notificarem um determinado acúmulo de capital científico e acadêmico do agente social, o que na verdade conta é o crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003).

Nesse sentido, professores não licenciados, porém credenciados para o ensino, como é o caso dos profissionais da saúde, constituem sua profissionalidade desde as expectativas pessoais e demandas expressas pelo campo. Essa constituição se torna ainda mais complexa ante as novas perspectivas do papel da pós-graduação no atual contexto das políticas de financiamento e de gerenciamento de recursos voltados para a ciência e a produção de conhecimento, no qual capacitar professores nesse espaço, principalmente na realidade do PPGSC, na égide da produção e do reconhecimento do curso como agência de pesquisa submetida a esses órgãos fomentadores, se torna uma função secundária e de menor importância:

Nenhum programa de pós-graduação hoje, quase nenhum, é esse (referindo-se à formação de professor). O foco é a pesquisa. Também porque se você não produzir pesquisa você nunca vai qualificar seu Programa, ele nunca será reconhecido, não aumentará nota na CAPES. Se você ficar apenas formando os professores e

assumindo apenas o compromisso de formar o professor você não vai ter o número de publicações que a CAPES quer e com isso seu Programa nunca sai da nota 03 e, nunca vai poder instituir o doutorado. [...] A gente volta o Programa de Pós-Graduação hoje para a pesquisa. Não é só o doutorado que forma o pesquisador, hoje o mestrado também forma o pesquisador e, quase que só forma o pesquisador. (PO1).

Nessa perspectiva, a formação deficitária e a ausência de apoio institucional para a preparação para a docência que, como já ressaltamos, não é garantia de uma formação qualificada e nem certeza de uma prática docente referenciada e eficiente, tem levado esses profissionais a recorrerem às práticas vivenciadas e internalizadas em suas trajetórias de escolarização como fundamento teórico-prático para balizar sua atuação docente:

De fato, a formação docente para quem faz bacharelado, que é o caso dos profissionais da saúde, ela é de fato deficitária. E aí você acaba reproduzindo modelo com o qual você foi formado. Então, a tendência natural é, pelo menos a minha área da Odontologia, as aulas expositivas são extremamente frequentes e habituais. Então, eu me torno professor e o que eu faço? Reproduzo o modelo, também faço aulas expositivas. Muitas vezes enfadonhas, chatas, que não atraí a atenção dos estudantes. E aí depois quando os estudantes não estão atentos a minha aula, eu me aborreço com isso e puno os estudantes por isso, porque eles não estavam atentos em minha aula. (PO1 – Grifamos).

Percebemos na fala que o reconhecimento da ausência de um aprofundamento pedagógico da formação dos profissionais da Saúde produz um certo incômodo. Ante a especificidade do trabalho do professor, reconhecem que este exige conhecimentos os quais devem fundamentar a sua formação. Essa concepção aparece na literatura que trata da profissionalização de professores como um movimento de aquisição de saberes relativos ao exercício de uma profissão, refletidos na capacidade de atuação, tanto da pessoa quanto de um grupo profissional, que se organiza mediante a sistematização de normas e critérios da natureza da atividade e do *status* social advindos dessa profissão (PIMENTA, 2008; AQUINO e PUENTES, 2009; CORDEIRO e MELO, 2008).

A aplicação de conhecimentos pedagógicos adquiridos ou incorporados durante a atuação na prática é manifestada como parte da profissionalidade do professor universitário bacharel, o qual exerce a docência modelada pela experiência acumulada nos diversos espaços de sua trajetória de formação, respeitando um *modus operandi* estabelecido socialmente para o fazer docente que, apesar de ser garantido nesse movimento, ainda provoca nesses profissionais uma certa insegurança, como evidenciam as narrativas dos professores PE1 e PO1:

Eu acredito que de uma forma ou de outra, nós todos, professores que atuamos na pós-graduação na saúde e que temos uma formação que é estritamente técnica na graduação, e que passamos pelos cursos de pós-graduação como o mestrado e o doutorado, e temos também uma experiência, não termos um aprofundamento nessa

questão didática e pedagógica nos incomoda. [...] minha prática em relação à avaliação também é cheia de incômodos e de reflexões. (PE1).

[...] eu me predispus a fazer a minha formação no mestrado e no doutorado em patologia bucal. Nesse Programa sem dúvida eu aprendi muito patologia bucal, mas não teve absolutamente nada de inovador em termos de ensino, ao contrário, era uma relação hierárquica muito forte, muito pesada, quase nenhuma formação para a docência, mesmo no mestrado. (PO1).

Parece-nos que lhes falta uma legitimidade como docentes (talvez explicada pela falta de um diploma de licenciatura), pois não conseguem perceber que se profissionalizam na docência à medida que se apropriam de conhecimentos e saberes próprios da profissão e acumulam experiência com suporte na prática, constituindo assim, uma competência para atuar como profissional docente, ou seja, desenvolvem sua profissionalidade como oficientes do magistério superior.

É nítida a necessidade de reconhecimento de seu profissionalismo, o que significa, retomando as palavras de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), ter reconhecido seu preparo para atuar na profissão, não só o domínio do conteúdo, das metodologias de ensino, dos pressupostos epistêmicos da aprendizagem, bem como dos contextos e os diversos aspectos que o qualificam para o ato de educar. Nesse sentido, transitam entre o real, o estabelecido e a idealização preconcebida e preconizada na formação em licenciatura, como se essa formação lhes garantisse uma prática eficiente e uma atuação eficaz, ou que pelo menos legitimasse a atuação. Nessa perspectiva, é possível compreender as experiências incorporadas ao exercício da docência como complemento da formação, mas sem descartar a importância de formação didática e pedagógica para os professores da Saúde:

[...] embora eu continue firme no meu pensamento que faz falta a formação didática, pedagógica aprofundada para um professor, para um profissional da área técnica se tornar professor, eu acho que poderia ser tudo isso que eu estou citando como exemplo de aproximação, de melhoria de você passar conhecimento, de você ajudar as pessoas e você mesmo a aprender mais conhecimento. Mas tem essa parte da formação que é essencial, por mais que você tenha todas essas experiências. (PE1).

O compromisso com a pesquisa, estabelecida como prática institucionalizada nos programas de pós-graduação e na Universidade, é muito presente nas narrativas sobre a carreira universitária. Ser pesquisador e publicar é incentivado e reconhecido, se tornando a motivação principal, uma *illusio* para a maioria dos professores. A demanda focada na pesquisa, entre outros fatores, parece, em nosso entendimento, sublimar os espaços institucionalizados para a docência, mesmo sendo uma intenção dos professores:

[...] muito raramente a gente tem alguma experiência, algum nome relevante que discute essas coisas e aí a gente é convidado a assistir, a debater, mas assim, um espaço criado com essa finalidade não existe! Seria bem bacana se existisse. (PO1).

No mestrado eu acredito que não ajudou em muita coisa não, quando eu fiz já estava professora. Quando fiz o mestrado eu tomei conhecimento do macro, por assim dizer, mas não foi com ele que eu defini exatamente como eu iria trabalhar com os alunos. (PM1).

Como assinalado anteriormente, o PPGSC/ UEFS dispõe de alguns espaços de preparação para a docência no percurso formativo de seus estudantes. O Estágio Docência e a existência de disciplinas voltadas para essa preparação, espaços mais recorrentes no âmbito da formação pós-graduada *stricto sensu*, não são suficientes para prepará-los para o exercício docente, dado que ratifica as pesquisas de Chaves (2014), Corrêa e Ribeiro (2013) sobre a deficiência nesse *campo* de formação em Programas de Saúde Coletiva. Este fato é ratificado por um dos professores, ao asseverar que

[...] fiz o mestrado, tive minhas disciplinas de formação para a docência e, eu acho que elas não são suficientes para nos tornarmos professores, é necessário uma dedicação individual. Você tem a sinalização do que você precisa seguir em nível de docência e cada um tem que desenvolver isso aí. Se não tiver essa vontade ninguém vai pra lugar nenhum! (PO2 – grifamos).

A narrativa é importante porque registra o movimento que os professores fazem ao depararem o exercício da docência e à necessidade do capital pedagógico adquirido na experiência com a escolarização e a formação acadêmica. O *modus operandi* do ser e fazer-se professor passa pela incorporação de um *habitus* estabelecido nas vivências do mundo escolar e acadêmico. Entre as experiências que compõem a trajetória está o Estágio Docente, componente curricular obrigatório no curso em que o estudante exercita a docência e seus elementos contextuais, orientado e acompanhado por um professor.

O Estágio Docente visa à preparação para a docência, como já discutido nesta pesquisa. Para os professores, é um processo muito importante na formação do estudante bacharel, por propiciar instrumentalização para o exercício da docência, conforme esclarece o professor PO1:

Eu acho uma experiência muito boa, sobretudo quando se deseja formar o professor universitário, acho que é uma experiência muito válida, sobretudo para aqueles indivíduos que não tiveram uma experiência de ensino. Então, o tirocínio docente é um espaço bastante adequado para essa primeira experiência, quando o indivíduo ainda está melhor assessorado, quando ele está em processo de formação e ele terá ali a assistência de alguém mais experiente para lhe ajudar no momento de dificuldade, porque as experiências com docência são extremamente ricas. Cada experiência é uma experiência. (PO1).

Apesar do reconhecimento da contribuição dessa oportunidade de formação, também é recorrente o entendimento de que o Estágio Docente, muitas vezes, não propõe nada de inovador como experiência no terreno pedagógico. O formato e a gerência desse

processo formativo aparecem nas narrativas como não permitindo grandes avanços, conforme registrado pelo professor PM2:

Eu tive a experiência sim da sala de aula, mas eram aulas teóricas que tinham uma lógica do professor administrador, supervisor... Enfim, era mais ou menos a mesma lógica como uma disciplina corre, você entra para poder ajudar e aí você ministra algumas aulas, você supervisiona as aulas, enfim! Nada diferente, nada inovador! (PM2).

Embora também compartilhe desse entendimento, o professor PO1 chama a atenção para a fala de que o Estágio não esgota a necessidade de formação do pós-graduando, mas propicia algumas aproximações:

A gente não vai conseguir formar integralmente o tirocinante, mas ele já vai ter alguma experiência, ele já vai poder quando for exercitar a docência por sua própria conta, com sua própria responsabilidade, sendo sujeito, sendo o ator do processo ele vai ter alguma experiência, ele vai saber lidar com muitas situações por analogia. Então eu acho que é uma experiência bastante rica. (PO1).

Outra experiência que identificamos nas narrativas dos sete professores deste estudo é o uso do PBL como estratégia de aprendizagem da profissão, isso em decorrência de seu potencial para o desenvolvimento de práticas de ensino mais interativas, participativas e reflexivas e, por isso mesmo, também formadoras. Nos cursos de graduação da área da Saúde, principalmente o de Medicina, são oferecidos treinamentos com essa ferramenta didática que, de acordo com os professores, permite situar o estudante como protagonista e também responsável pela consolidação do seu conhecimento. Um aspecto associado a essa estratégia didática é a concepção aberta em torno da área da Saúde Coletiva, que estabelece outra visão sobre as disciplinas e a produção de conhecimentos, promovendo interação de professores e diversos campos de conhecimento. A aprendizagem baseada em problemas transita, assim nos distintos *campos* da área da Saúde, estabelecendo ponte para a multidisciplinaridade e multiespecialidades. Nesse sentido, enseja possíveis diálogos entre aspectos quantitativos e qualitativos, estatísticos e fatores sociais, ampliando o conhecimento e a ideia de educação implícito nessa área.

Especificamente, para dois professores, a participação em curso de especialização, a militância estudantil e a participação em movimentos sociais emergiram como oportunidades de formação que favoreceram o desenvolvimento da profissionalidade. A aproximação com os fundamentos da docência nesse espaço consolidou-se como um marco importante na formação:

Além do curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior que eu fiz e que contribuiu muito para minha formação e para minha experiência que eu levo para sala de aula, principalmente na pós-graduação, tem outro aspecto que eu acho que contribuiu muito com minha formação, que foi eu ter trabalhado em uma ONG. (PE1).

[...] me aproximei muito de grêmios estudantis e de educação que se buscava a libertação das pessoas, na pedagogia do oprimido da época nós discutíamos muito a educação como práxis da liberdade. Esse movimento se dá em um momento de conjuntura política, o fim dos órgãos da ditadura, a redemocratização do país, os grandes movimentos dos estudantes junto com a sociedade civil organizada, isso me transformou muito! trazendo pra mim uma formação em educação e política. (PE2).

Essas experiências relevantes, no nosso entendimento, despertaram a intenção de crescer no campo pedagógico e proporcionaram reflexões sobre o ser professor e a importância da Educação como instrumento de emancipação, bem assim a apropriação de outros conhecimentos necessários à profissionalidade docente. As contribuições dos movimentos sociais e da militância estudantil na formação política possibilitaram uma concepção de educação mais emancipadora, mais libertária dos docentes, situação que veio à tona nas narrativas sobre formação, evidenciadas, sobretudo, por esses professores.

A busca por metodologias ativas no processo de aprendizagem é muito frequente nesta área e está sempre em pauta nas discussões de seus profissionais. Uma das experiências relatadas reporta-se a um curso de Especialização em Odontologia em Saúde Bucal Coletiva, em um convênio entre a UEFS e a Secretaria de Saúde do Estado da Bahia. A narrativa do professor PO1 evidencia que, no referido curso, há uma contribuição na formação docente que precisa ser multiplicada:

[...] apesar de não ter sido um curso voltado para a formação docente, mas para uma formação profissional, eu e mais cinco colegas do curso de odontologia fomos inseridos porque nós éramos formadores, exatamente para que a gente pudesse multiplicar isso na nossa formação docente aqui com os nossos estudantes de graduação. (PO1).

Mesmo mantendo as características de uma formação dentro da área da Saúde, o curso com foco na Educação tutorial abriu possibilidades de inovação na seara da docência, ressalta o professor. Nesse sentido, é relatado o influxo da experiência e das leituras realizadas durante o curso na incorporação de conceitos, valores e procedimentos que contribuíram para a descoberta da autonomia no aprender e a valorização dos sujeitos como protagonistas desse processo:

[...] quando eu leio Paulo Freire dizer assim: “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”, no primeiro momento que eu li isso foi um impacto tão grande! Por que autonomia para estudante? E estudante tem autonomia? No início para mim era um acinte dizer que estudante tinha autonomia. Que autonomia? Tem que fazer o que eu quero! Mas, depois eu vim entender como é verdadeira a frase de Paulo Freire. E,

de fato, como é muito mais prazeroso e muito mais produtivo quando o estudante é sujeito ativo na sua formação. Como isso faz diferença! (PO1).

Como observado neste excerto, o contato com leituras no terreno da Educação parece aproximar os professores de um diálogo com o ato educativo. Nesse sentido, cabe aqui destacar a narrativa do professor PE2 que, em sua formação de graduação, teve contato com importantes pensadores da educação, como: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Pedro Demo, Jose Carlos Libâneo, entre outros. Para o referido professor, o compromisso político dos movimentos sociais e as exigências de competência técnica daquele modelo de ensino foram decisivos para formatação de uma perspectiva do ser professor e a elaboração do *habitus* profissional. O trecho narrado a seguir registra o convívio com o educador Paulo Freire e o fomento de uma concepção de educação:

Ele (Paulo Freire) começava relatar as experiências, experiências que ele trazia da África quando já tinha passado pelo Chile e Europa e chegado ao Brasil anistiado, ele contava as experiências mais singulares das relações entre alguém que aprende constantemente, então, nessa perspectiva eu tive esses ícones. [...] nas aulas com o professor Paulo Freire eu praticamente convivi um semestre discutindo a pedagogia como prática da liberdade e a pedagogia do oprimido. Então, eu enxergava na relação professor e aluno esse desafio, um desafio que quebrava o paradigma do professor cheios de conteúdos para um professor com compreensão da realidade. (PE2).

Essa convivência com educadores e uma formação mais progressista, dentre outros fatores, possibilitou a esse professor mecanismos para a subversão e busca de espaços alternativos para elaboração de um outro arcabouço teórico dentro da Saúde Coletiva e novas perspectivas para sua atuação docente, explicitada por meio da prática inter e transdisciplinar, bem como uma concepção de sociedade democrática e igualitária como pano de fundo para formar o pesquisador da saúde.

Esse movimento dentro da profissionalidade docente, assentado na reflexão e na constituição de saberes pedagógicos, pode contribuir para a superação de práticas tecnicistas e reducionistas, possibilitando ao docente novas reelaborações, outras configurações do *habitus* profissional e incorporação de nova cultura docente. O patrimônio simbólico socializado historicamente nessa cultura docente e incorporado via assimilação dos princípios éticos, dos valores e das atitudes que sedimentam a prática pedagógica do professor, é passível de reconfiguração quando percebidos em um contexto de mudança, de trabalho colaborativo, de formação profissional e de compromisso ético (FARIAS, 2006). É a própria resignificação do *habitus*:

[...] os temas de minha pesquisa no Programa estão sempre à margem de um perfil mais esperado de carga de doença, onde a carga de doença está mais centrada no homem, nos fatores intrínsecos deles e nos fatores extrínsecos, os mais extrínsecos chegaram ao estilo de vida, não chegamos à sociedade que adocece, nas relações, na falta de acesso. Então, o campo de epidemiologia é muito próximo das pesquisas clínicas. (PE2).

Identificamos, ainda, experiências no decurso da formação extracurricular como oportunidades importantes para o exercício da docência, como explicita o professor PE1 com amparo em sua participação em movimentos de organização comunitárias:

[...] a gente se aproximou muito dos textos do Leonardo Boff e o próprio lidar com as pessoas no seu dia a dia, no seu lidar com suas dificuldades, eu acho que isso me tornou uma pessoa com uma capacidade de refletir, de ser mais crítica, inclusive comigo mesma em relação ao outros. Então, eu acho que essa é uma parte que contribuiu. [...] essa relação foi que me trouxe grandes aprendizados. (PE1-grifamos).

Mesmo observando avanços em suas práticas e o esforço em formar além do conhecimento técnico na área da Saúde, os sete professores ressaltam a precarização, nos dias atuais, das condições de estudar e fazer uma pós-graduação. A competitividade, as necessidades de produção, os curtos prazos e a diminuição de recursos públicos para fomento à pesquisa são fatores que atropelam o processo formativo tanto de professores quanto dos estudantes que, em sua maioria, necessitam trabalhar para sobreviver e não encontram subsídios públicos suficientes, como bolsas e programas de financiamentos específicos. São estudantes que atuam como professores em instituições públicas e, em razão dos contingenciamentos de recursos, não são dispensados para a qualificação; estudantes que ensinam em instituições privadas sem plano de carreira, estabilidade ou direitos que garantam o afastamento para a pós-graduação; e, também, registros semelhantes de profissionais que atuam em clínicas, hospitais, consultórios, entre outros. Tais condições são agudizantes da precarização e do não cumprimento ou da não dedicação aos estudos de modo satisfatório, comprometendo a qualidade da formação.

Identificamos nos relatos dos professores o fato de que, em suas trajetórias, eles vivenciam experiências formativas. A área da Saúde propicia cursos, treinamentos, encontros, reuniões, entre outros, que funcionam também, como espaço de aperfeiçoamento técnico e de trocas pedagógicas, muitas vezes informais, mas que contribuem de algum modo para a reflexão sobre a prática docente. Cabe questionarmos o formato e a concepção dessas atividades formativas. Acontecem com suporte em ações planejadas e das diagnoses da realidade? São atividades isoladas e/ou improvisadas? São focadas no ato de ensinar? Assim,

em nosso entendimento, vão se estabelecendo as contribuições que fortalecem, robustecem ou mesmo tecem a profissionalidade como docentes, não é a ideal, mas a necessária.

O desafio de contribuir com a formação para a docência dos estudantes do PPGSC esbarra na égide da produtividade, tensionamentos do *campo social*, como diria Bourdieu. Esse *campo*, delimitado na área da Saúde, de certo modo, parece ditar um *modus operandi* no agir de seus profissionais, no qual a relação cotidiana está diretamente influenciada pelas tomadas de decisões fundamentadas nas causas e efeitos, nos diagnósticos e prognósticos, causando um influxo no modo de pensar a docência, pois, muitas vezes, são desconstituídos nesses espaços de formação. As andanças por outros lugares lhes ensinam e os fazem compreender outras perspectivas educacionais e de identidade com a docência em permanente mudança:

[...] São literaturas com as quais eu tenho contato e que tenho acesso e que sem dúvida me ajudam também a continuar moldando este professor em formação que eu sou. Eu acho que até aposentadoria eu me vejo como um professor em formação! Eu não me vejo jamais com professor pronto, mas me vejo com professor em formação. (PO1 – grifamos).

Os relatos vão sinalizando para uma aprendizagem da docência com a prática e na prática, mediante a socialização de conhecimentos entre a universidade e a realidade vivenciada nos projeto de extensão e de pesquisa

[...] E eu fui construindo a minha vida como professora também tomando como referência as experiências que tive trabalhando na zona rural com catadoras de Ouricuri e de fazer parto, eu fiz muitos partos e trabalhava com parteiras da zona rural que nos ajudavam e elas tinham um conhecimento que elas adquiriram com a prática e que eram repassados de mãe para filha, de avó pra filha, de filha pra neta... Então, tem essa mescla desses conhecimentos todos. (PE1- grifamos).

[...] a extensão universitária também contribuiu muito para buscar esses conhecimentos. Então, o caminhar com a extensão me colocou muito mais em contato com esses autores... Com o Pedro Demo, com o próprio Paulo Freire, com o Boaventura de Souza Santos, então a minha aproximação com a extensão me permitiu muito isso, muito caminhar ao lado desses autores e ter que buscá-los, até para entender o fazer extensão universitária. (PO1).

É observada a aproximação com a docência desde a vida acadêmica. A vivência na residência médica, a publicação de artigo, apresentação de trabalhos em congressos e a própria experiência na pós-graduação. A vivência do Estágio Docência e a disciplina Didática do Ensino, em alguns casos relatados, propiciaram aprofundamento de metodologia de ensino:

[...] nós tínhamos reuniões semanais dos professores, essas reuniões eram para definir os conteúdos que seriam abordados nas disciplinas, método de avaliação, a construção das avaliações, provas, testes, etc., discussão sobre as dificuldades dos alunos e tal, porque era um Departamento onde os professores tinham na sua maioria Dedicção Exclusiva. (PM3).

Na narrativa do referido professor se evidenciam, na vivência do Estágio Docência, contribuições à incorporação de um *habitus* que deu conta das demandas para atuação no ensino. Para o professor, esse lugar diferenciado estava fundamentado nas condições de trabalho de seus professores, os quais tinham um regime de trabalho com dedicação exclusiva, aspecto fundamental na qualidade das ações docentes.

Há um consenso entre os professores de que essa qualidade das ações docentes deveria compor os critérios para atuar no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, como revela o fragmento transcrito:

[...] por mais que a gente tenha experiências do ponto de vista acadêmico, por ter feito um curso de especialização mais direcionado para a docência, por ter experiência de vida que nos leva a formar nossa visão de mundo e mesclar com o conhecimento dito oficial, eu acho que os cursos de pós-graduação carecem ainda dessa complementação didática, pedagógica! Os professores ainda precisariam ser melhores preparados para essa função. (PE1).

De acordo com a narrativa do professor PE1, há uma necessidade de formação específica para a docência, pois, em geral, os professores da pós-graduação atuam de maneira autodidática, com escassa capacitação para a docência, conclui. Por outro lado, o professor PE2 ressalta a formação e as experiências adquiridas anteriormente como importantes para um olhar pedagógico quando da formação *stricto sensu*, subvertendo as concepções conservadoras:

[...] eu tinha a veia freiriana para analisar como se constituíam os conselhos de saúde, por mais que eu estivesse no Instituto de Saúde Coletiva altamente conservador e referência nacional, era um Programa com nota 6 e hoje ele é um Programa com nota 7, eu busquei pequenas alterações desse cenário para minha formação. [...] eu acho que essas foram contribuições, mas é como se eu já tivesse um núcleo estruturante dentro de mim que me possibilitou viver em ambientes mais adversos ao campo teórico que eu tinha da prática pedagógica. (PE2).

Conforme a narrativa do professor PE2, apesar de estar em um espaço conservador e autoritário por ocasião do doutorado, ele buscou as Ciências Humanas como suporte de formação e aplicação das ações pedagógicas, com a finalidade de propor reflexões sobre as transformações sociais no âmbito da Saúde Coletiva. Esse movimento partiu de um núcleo estruturante de conhecimento adquirido na graduação e na especialização, que o fazia conviver em ambientes mais adversos à atuação teórica que ele tinha em relação à prática pedagógica, agregando outros debates de outras ciências ou áreas de conhecimento para responder por uma inquietação política e de militância social.

Outra experiência formadora é narrada pelo professor PM2, ao subverter a ordem (*modus operandi* da saúde) e busca uma aproximação da área da Saúde com a Educação:

Procurei a Secretaria de Saúde do Estado e aí fui lotada no Hospital de Servidor Público de São Paulo, na equipe que trabalhava medicina do adolescente, foi muito bom! Minha chefe era uma mulher muito tímida e aí ela ficava impressionada ao ver eu fazer os grupos com adolescentes e me entrosar com eles e aprender muita coisa de confidencialidade, muita coisa de clínica, muita coisa de ética mesmo e foi assim muito produtivo, mas porque eu saí do eixo da pós-graduação. (PM2).

A narrativa retrata a procura por desenvolvimento de vínculos afetivos com os pacientes e interferência nos aspectos de formação desses sujeitos como ação formadora e ruptura dos padrões ensinados na pós-graduação em que estudava.

Outro professor ratifica sua formação docente e a reflexão crítica de sua prática com base em suas andanças no terreno da Educação. De acordo com sua narrativa, no correr do tempo, pôde discutir com colegas de outras áreas, inclusive da Educação, fazendo questionamentos que contribuíram para a melhoria de sua prática. Sua fala demonstra a incorporação de um *habitus* mediante práticas e experiências vivenciadas na área escolar, como evidencia o excerto:

Você não teve um determinado treinamento para as questões pedagógicas e didáticas, você aprendeu com a experiência dos seus professores, ou seja, o método que você aplicava lembrava o método que seus professores utilizaram durante a sua formação na graduação e, posteriormente, na pós-graduação, seja no mestrado ou no doutorado. Então, você acaba repetindo um pouco os métodos que podem ser positivos ou negativos, mas você acaba reproduzindo um pouco isso com o tempo. (PM3 – grifamos).

Você pode passar por milhões de pessoas, milhões de lugares e não te tocarem, então é necessário que a gente esteja disposta, aberta a receber essas experiências, deixar essas paisagens tocarem a gente. [...] Gonzaguinha nos alerta sobre isso, que todos nós somos uma parte de todas as pessoas que nós encontramos pela vida, então o estudante também é isso! (PM3 – grifamos).

Essas experiências, essas conversas, esses encontros é que possibilitam transformações. É no estar aberto para o aprender com o outro que podemos crescer, nos desenvolver ao deixarmos o outro nos tocar. A prática reflexiva constitui o *habitus* e as variadas maneiras de perceber, interagir, interpretar e organizar esse ‘estar’ no mundo. Mediante a ação reflexiva e crítica, é possível estabelecer relações com as pessoas e com o trabalho arrimadas no “cuidado com a emancipação do outro”, no “diálogo com os demais colegas” e na mobilização do professor com as “[...] questões profissionais e sociais que impedem essa emancipação” (FARIAS, 2006, p.76).

Em síntese, as narrativas destacam os repertórios vividos como fonte de inspiração, reflexão e atuação dos professores. A responsabilidade com o processo educativo e o desenvolvimento do Programa os fazem desejar a qualificação e buscarem oportunidades que lhes permitam crescer como profissionais da Educação. As reuniões de Departamento ou de Colegiado, as trocas de experiências acontecem dentro do próprio grupo de pesquisa e

grupos de estudos colaborativos, participações em eventos científicos, co-participação em escritas de trabalhos científicos e o desenvolvimento de pesquisas colaborativas entre grupos, intercâmbio institucional de universidades parceiras, entre outros, contribuem para a reflexão da prática docente, fortalecendo a constituição da profissionalidade na docência, promovendo acúmulos de capitais inerentes à atuação profissional e à incorporação de um *habitus*. Apesar de formação técnica em áreas específicas da Saúde, sentem necessidade de reflexão sobre suas práticas ante os agenciamentos do cotidiano da profissão e das demandas institucionais, bem como reconhecem a ausência de um aprofundamento didático e pedagógico ante a especificidade do trabalho do professor.

Há evidências nos achados que apontam o Estágio Docência como espaço mais recorrentes no âmbito da formação pós-graduada *stricto sensu* para a preparação à docência, porém declaram que, muitas vezes, não propõe nada de inovador como experiência no setor pedagógico. Os professores parecem recorrer a estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento de práticas de ensino mais interativas, participativas e reflexivas utilizadas nos cursos da Saúde, a exemplo do PBL e do PET, as quais permitem situar o estudante como protagonista e também responsável pela elaboração do seu conhecimento. As experiências como cursos, treinamentos, encontros, reuniões, entre outros, funcionam, também, como espaço de aperfeiçoamento técnico e de trocas pedagógicas, muitas vezes informais, mas que, contribuem de algum modo para a reflexão sobre a prática docente.

5.2.3 Profissionalidade tecida no exercício da docência

Nesse subtópico, analisamos os processos formatórios balizadores da prática da docência que provocam rupturas na maneira de ensinar, elementos formativos que ensejam mudanças e desdobramentos na concepção e prática dos professores. A participação em programas, projetos e treinamentos contribui para essa constituição do ser e fazer-se professor. O próprio campo da saúde coletiva exprime um arcabouço teórico-prático que possibilita a reflexão sobre a docência em decorrência de suas perspectivas ontológicas. Em uma fala repleta de sentidos e significados, o professor PO1 retrata esse momento de aprendizado:

[...] a cada dia as experiências com o PET e as experiências vividas com a saúde coletiva têm contribuído muito para minha formação como docente, porque o olhar da saúde coletiva é um olhar muito diferente dentro das Ciências da Saúde, diria que um olhar mais diferenciado, sobretudo, para o coletivo, para o outro, para o acolhimento, para ouvir o outro... Quem tem esse olhar é a saúde coletiva. Eu amo a

patologia! É uma área do coração! Tenho o maior prazer em ser patologista, mas as demais ciências, pelo menos da odontologia que são as que eu conheço, são muito mais duras e essa relação, essa necessidade de respeitar o outro como ser em igualdade de condições, nas outras áreas dificilmente se vê notoriamente nas relações professor e aluno. (PO1 – grifamos).

Outro professor, ao se reportar aos processos formatórios que influenciaram sua carreira profissional, aponta a experiência do mestrado e curso de especialização, dentre outros, como balizadores para sua prática docente

[...] quando eu entrei na universidade já tinha feito o mestrado. Eu já tinha tido pelo menos essa base inicial de orientação da docência. Então, muita coisa trouxe daí e ao longo do meu tempo como docente eu fui aprimorando, fiz curso de especialização em metodologia do ensino superior. (PO2- grifamos).

Essa formação lhe permitiu a compreensão da complexidade do ensinar e da necessidade de permanente reflexão sobre suas práticas e a rotina de autoavaliação a cada ciclo de trabalho desenvolvido. Nesse sentido, acentua:

[...] eu sempre reflito essa minha prática a cada semestre. Na maneira em que avalio, na maneira que ensino e eu lhe diria que eu nunca estou satisfeito, nem na maneira que ensino, nem na maneira que avalio. E por isso eu acho que eu tenho que evoluir porque a cada momento você está mudando, você não está estancando. (PO2).

O conceito do professor em permanente mudança e a percepção de que os contextos e cenários são dinâmicos e transitórios os levam para distintas experiências com o ensino, a tentativa de conexão entre teoria e prática e a valorização da realidade. Nesse movimento, vão aprendendo na prática e com a prática, como evidenciado no excerto:

[...] eu uma jovenzinha com aqueles conhecimentos todos que aprendi na academia e em outras oportunidades eu fui aprendendo com o povo. Então, eu acho que tudo isso, essas experiências todas apesar de não serem reconhecidas oficialmente como conhecimento, como pedagogia, como uma didática, me fizeram repensar toda a prática que eu tinha e todo aprendizado que eu tinha adquirido na universidade. (PE1 – grifamos).

Nessas experiências formativas, são repensados os pontos referentes às aulas expositivas e à concepção de educação bancária, discutida por Paulo Freire. O professor PE1 faz essa contextualização da formação na área da saúde quando de sua graduação, demonstrando sua visão crítica e lucidez sobre o *modus operandi* dos professores da época, ao objetivar o ensino para a preparação técnica, sem uma formação mais ampliada:

[...] hoje eu faço uma reflexão que naquela época nós estávamos sendo vítimas de jovenzinhas, porque essas professoras eram jovenzinhas, recém-saídas da universidade de um curso técnico que não tiveram preparação ou tiveram uma preparação bem rápida pra poderem vir a ensinar, até por falta de mão-de-obra pra isso, então elas foram lançadas ali naquele mercado que é a UEFS para poder exercerem um ofício para o qual elas estavam preparadas para ensinar técnicas, mas

não estavam preparadas para ensinar realmente a apreensão de conhecimento. (PE1 - grifamos).

Essas experiências na condição de estudante da graduação provocou uma ruptura em seu modo de ensinar, em virtude do sofrimento que aqueles professores causavam ao adotar avaliações com perspectiva punitivas, conteúdos transmitidos e cobrados como repetição, relação professor-estudante hierarquizada e autoritária, dentre outros. A percepção crítica do trabalho dos ex-professores e, agora, colegas de docência, produz certo incômodo e tentativas de reformulação de suas práticas e das práticas desses professores:

[...] eu percebi que meus ex-professores e agora colegas estavam obsoletos em relação à questão do ensino, essa percepção não era uma percepção que era minha, individual, era uma percepção que eu, inclusive, ouvia dos alunos a crítica. (PE1).

Para o grupo, o diferencial da pós-graduação é uma formação voltada para uma prática de liberdade na sala de aula e isso requer comprometimento com a docência. Há consenso entre os professores na ideia de que as experiências acumuladas e a formação pessoal são aspectos importantes para o exercício da docência de modo consciente e comprometido. O amadurecimento, a história de vida e a trajetória de cada um compõem esse panorama de docência. O emprego de esforços individuais marca essa aproximação e busca uma docência qualificada e comprometida. Vejamos:

[...] eu me graduei médico em 1991 em uma escola tradicional, onde em nenhum momento houve algum tipo de treinamento para a formação didático-pedagógica, eu por minha conta e risco fui monitor de duas disciplinas, o que me permitiu acompanhar professores no exercício de sua atividade como docentes e eu tive especificamente dois professores que foram referências para minha formação. (PM3 - grifamos).

A experiência com monitoria na graduação e a interação com professores que se tornaram referência para o exercício da docência constituem exemplos clássicos de como o *habitus* da profissão docente é incorporado. A experimentação de determinado modo de agir, pensar, crer e valorar, e a personificação advinda de outras vivências e trocas, compõem o conjunto de práticas e saberes utilizados no exercício de professor que, durante a formação e o agenciamento cotidiano, são passíveis de reflexão crítica ou de manutenção de velhas práticas. São as aprendizagens nas vivências cotidianas que delimitam esse percurso:

[...] eu fui monitor e depois bolsista de iniciação científica no grupo de pesquisa, então isso me ajudou porque nós tínhamos algumas discussões bastantes interessantes não só sobre a questão didático-pedagógica, mas também sobre questões da ciência. (PM3- grifamos).

[...] tive a oportunidade de está discutindo com ele (professor e coordenador do grupo de pesquisa), pessoa que tem uma formação intelectual bastante ampla, não só na área de política e saúde pública, mas em diversas áreas, que permitiu já na

graduação está discutindo essas questões pedagógicas, mas não era algo que estivesse no cronograma das nossas atividades, que estivesse previsto (PM3)

Podemos ressaltar que esses espaços se constituem, de fato, possibilidade de reflexão da/na formação e da/na prática docente. São esses elementos que podemos identificar que estabelecem o diverso na constituição da identidade, na atuação e na trajetória de profissões desses professores.

[...] eu pude participar de todo processo em que esse Departamento construía as disciplinas, o sistema de avaliação, o conteúdo programático, o cronograma, etc... Então, eu aprendi muito! Refleti muito sobre a minha prática como aluno de pós-graduação e docente também. Fui professor nesse Departamento também por cinco anos e foi uma experiência bastante rica. (PM3- grifamos).

Os encontros diários, as reuniões semanais para discutir questões didático-pedagógicas, o exercício de elaboração do programa de ensino, a publicação de edital para seleção de bolsistas de iniciação científica, bolsistas de monitoria, entre outros, marcaram a formação deste professor, porque isso diz respeito ao vivido, experimentado, são marcas indeléveis na constituição do ser, perspectiva que ratifica os achados de Reche (2015) ao apontar a constituição do ser professor em estudantes oriundos do bacharelado em Londrina, Paraná, que já atuavam na docência e que cursavam a pós-graduação em Educação para se aprimorar.

De acordo com o professores, há algumas diretrizes pedagógicas identificadas na Proposta Pedagógica do Programa que servem como orientação da organização do trabalho docente. Nesse sentido, afirmam que o corpo docente tem autonomia para organizar e conduzir suas atividades pedagógicas. Nesse contexto, percebemos que a prática docente é incorporada via *habitus* e o acúmulo de capital cultural e didático ocorre pelas vivências e características da atividade profissional.

[...] como eu sou médica, a gente é formado pra ser bem objetivo, para ter um raciocínio bem rápido, porque isso requer que você faça isso no seu dia a dia com cada paciente, então foi de lá que eu trouxe a maioria das teorias que vou aplicar com meus alunos. (PM1 – grifamos).

Esse trato profissional conduzido de maneira efeito-causa, diretivo e pragmático, está o tempo todo permeando sendo confrontado com a realidade do trabalho docente, visto que a própria dinâmica da produção do conhecimento, o perfil dos estudantes e as novas tecnologias da comunicação e da informação, dentre outros aspectos, tensionam para uma necessidade do professor avaliar e refletir sobre suas práticas, como acentua o professor PE1:

[...] ouvir uma aula expositiva que é enfadonha, que é chata e eu acho que o “X” da questão está no professor que tem a capacidade de perceber isso, porque pelo menos quando ele tem a capacidade de perceber isso, ele de alguma forma tenta se reinventar, mas aqueles que chegaram a um ponto de se deixarem ficar “embotados”, de não conseguir enxergar muita coisa à frente, eles ficam sendo ridicularizados. (PE1 – grifamos).

O distanciamento (do professor) da realidade, do contexto e das novas demandas trazidas pelos estudantes, muitas vezes, ocasiona tensionamentos na prática docente, a qual precisa ser refletida e reelaborada dentro dessas novas configurações educativas. Para esse professor, é necessário esse esforço de acompanhar esse movimento com os estudantes:

[...] você está trabalhando com jovens e, jovens que tem uma habilidade incrível de acessar conhecimento de forma rápida e de se comunicar de forma rápida e você tem um professor que não sabe lidar com o e-mail, não sabe lidar com o computador. (PE1).

Os agenciamentos e esses conflitos cotidianos implicam a necessidade de formação permanente do professor, licenciado ou não, em razão das novas configurações do aprender e do novo perfil de estudantes.

[...] aquilo que é deficiente em nossa formação nesses últimos tempos tem nos colocado em cheque, tem colocado o professor que não tem aquela formação, inclusive, também os que têm essa formação pedagógica, eles também! porque a velocidade da produção de conhecimento é muito grande, a facilidade de acesso também é muito grande! (PE1- grifamos).

A reflexão sobre a ação do professor nesse grupo de professores parece estar em pauta permanentemente. Percebem o distanciamento entre o que é oferecido e o que é desejado nesse processo de ensino, bem como as implicações na formação crítica dos estudantes, que, mediante seus questionamentos, os fazem refletir sobre o exercício da docência.

Condição necessária é uma implicação pedagógica com os estudantes, com os orientandos, imbricação com o modo de conceber a sociedade, o mundo, as relações políticas; pensar as relações além da questão técnica, do aspecto profissional, pensar os problemas humanas. Observamos que, muitas vezes, a condução e a aproximação com determinados objetos de pesquisa, em uma ordem que transcende a lógica dos estudos epidemiológicos, refletem na prática, na relação de ensino, na relação com os estudantes e na própria maneira de avaliar dos docentes. No depoimento a seguir, é possível perceber a imbricação entre concepção e prática, pesquisa e ensino, visão de mundo e perspectivas de formação:

[...] As guerras? Os conflitos? Os lutos de mães e famílias que perdem gerações ao longo da violência? Eu tenho muito isso na perspectiva do meu trabalho na medicina. Populações com privação de liberdade, esses temas que são temas de um

homem em uma sociedade desigual eles me levam a também ter o convívio daquilo que eu lá na década de 70 estava buscando que era transformar a sociedade, só que alguns resultados nos levam a inquietude, mais do que isso a pensar que o campo metodológico onde eu estou inserida da epidemiologia e do desenvolvimento humano. (PE2).

Para esse professor é um desafio propor uma concepção alternativa de educação dentro de um *campo* ou área de conhecimento em que a práxis ainda é muito conservadora e tradicional, voltada para diagnósticos clínicos e tratamento de doenças. Há a necessidade de uma grande ruptura paradigmática nessa dualidade vivida na formação, no convívio com os pares e com a própria natureza da profissão, a qual se exprime em um plano bem cartesiano. Mesmo ante as cobranças e prazos, é possível encontrar espaço para pensar desde o lugar que o outro ocupa.

[...] eu sinto que eu não tenho todo tempo para mediar um pouco às possibilidades de estratégias de ensino, mas eu procuro sempre conhecer os estudantes, conhecer os objetos de pesquisa, o lugar de interesse deles para pensar um pouco a prática. (PE2).

Apontam o envolvimento dos estudantes como um diferencial nesse processo de busca de novas abordagens metodológicas, sendo a ideia da aulas mais participativas e mais dialogadas bem aceita no grupo, mesmo esbarrando nas condições precárias para o desenvolvimento do trabalho docente. A condição fundamental para o exercício da docência, no entanto, é garantir acolhimento e transformação daqueles que passam na vida do professor e nas experiências ensejadas por ele no processo. Esse acolhimento e as escolhas das estratégias, de acordo com o professor PM3, dependem muito das condições e dos cenários:

Se o cenário favorece, é muito rico, é muito interessante! A gente utiliza estratégias, as experiências, o debate... Em outro cenário a atividade fica mais expositiva e ai eu tenho que me adequar à realidade! Cada jogo é um jogo! (PM3).

A implantação de possibilidades metodológicas, como o *Problem Based Learning* (PBL), contribui para o repensar das concepções de ensino e aprendizagem e dos métodos adotados no processo educativo.

[...] nessas metodologias ativas de um modo geral, como o estudante é agente no seu processo de formação, ele participa diretamente do seu processo de formação ao passo que no método tradicional, que é o que eu fui formado, se aplica muito bem ao que Paulo Freire chama de educação bancária, parece que o professor sabe tudo, o aluno não sabe absolutamente nada, o professor vai e deposita no estudante o saber dele, o conhecimento dele e depois o estudante tem que devolver na prova porque se ele não devolve na prova ele é muito mal sucedido, ele é um péssimo estudante e não necessariamente as coisas se dão dessa forma. (PO1 - grifamos).

Identificamos nas falas dos professores outras possibilidades para o uso de metodologias ativas de aprendizagem. Experiências com o Programa de Educação Tutorial –

PET desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Superior (SESu) proporcionaram importantes reflexões sobre o processo educativo, como evidencia a narrativa do professor PO1:

[...] na educação tutorial é propiciado essa horizontalização das relações no ambiente acadêmico. No início para mim foi um choque, tendo de costume aquela posição hierárquica do professor, acima e dono do saber, regente da classe a qual os estudantes todos devem obediência, não estou dizendo que não haja uma relação hierárquica, não é isso que eu quero dizer absolutamente, mas, não pode ser como aquele modelo tradicional que nós conhecemos que eu fui formado. (PO1–grifamos).

De acordo com o professor, além de repensar a prática docente, a experiência com a Educação tutorial também concedeu azo a uma nova modalidade de perceber o ensino e aprendizagem, passando a compreendê-lo como dinâmico, prático e estabelecido de maneira democrática entre professores e estudantes. Segundo o Professor,

[...] o “aprender a fazer fazendo” que a educação tutorial me ensinou a partir das metodologias ativas de aprendizagem foi um divisor de águas para mim como educador, como professor. Ainda me sinto muito aquém do que deveria ser, mas ter contato com essas metodologias ativas de aprendizagem que eu não tive contato nem na minha graduação, nem na minha pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, nesses espaços não tive acesso a nenhuma dessas metodologias ativas de aprendizagem e o PET me proporcionou isso! (PO1– grifamos).

A aplicação dos ensinamentos experimentados e aprendidos no PET/SESu permitiu ao professor estabelecer relações de horizontalidade com os estudantes, aplicar metodologias ativas de aprendizagem e desenvolver a indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão, aspectos fundamentais na docência universitária. Sobre metodologia de ensino, o professor 1 afirma:

[...] só entendo uma boa prática de ensino com emprego das metodologias ativas de aprendizagem. [...]eu sou convicto de que é preciso empregá-las para que a experiência de ensino possa ser bem-sucedida (PO1).

Experiências com outras novas metodologias provocam ruptura e reflexão com os modelos de ensino tradicionais incorporados na vida escolar/acadêmica e a desmistificação dos modelos reproduzidos. Nesse sentido, a incorporação de um *habitus* é reforçada por essa relação dialética e dinâmica entre os agenciamentos cotidianos e as ressignificações que as pessoas fazem com as experiências vividas e as necessidades de reelaborações pessoais em decorrência das demandas de um determinado *campo social*. O acúmulo de novas experiências significativas e de um *capital* teórico-metodológico para a docência permite a reflexão e transformação da prática no exercício docente. A fala do Professor PO1 reforça esse movimento:

[...] o curso de especialização e o PET foram esses dois únicos momentos que eu vi a necessidade de mudar o estilo do ser professor, de buscar alternativas, de compreender que eu não poderia fazer a minha trajetória como professor com um olhar único, com uma visão única que foi aquela que eu tive dos meus professores da graduação. Na verdade eu os reproduzia, claro que buscava os melhores modelos, mas eu me baseava neles para reproduzir o ensino. Eu não estou dizendo que a forma de fazer deles era errada, mas hoje fatalmente eu tenho acesso à série de outras possibilidades que talvez eles não tiveram. [...] Eles não estavam errados para a época deles, mas eu fatalmente estarei hoje se eu apenas reproduzir o modelo deles. (PO1- grifamos).

Sob tal perspectiva de ressignificação do *habitus* profissional, a aprendizagem por problemas (PBL) e a Educação tutorial, entre outros, são oportunidades importantes que concedem suporte metodológico da prática dos docentes no Programa, principalmente na superação de metodologias diretivas, como declara o professor PM1:

[...] as aulas expositivas me incomodam, a gente percebe os alunos muito fora, muito “out” do contexto e você ali falando, isso é uma coisa que tem me incomodado muito porque a gente prefere trabalhar mais com discussão de casos (PBL), com coisas que envolvam maior número de alunos. (PM1).

A aula expositiva, segundo o professor PM3, não permite uma contextualização e significação do conteúdo com a vida dos estudantes, apenas denota a temática sem, contudo, promover o debate e o aprofundamento. É possível até utilizá-la em determinados temas, porém, é apontada na pesquisa a opção de muitos professores pelo uso de novos recursos para o ensino, como declara o professor PO2:

Na Saúde coletiva nós temos alguns aspectos que você pode fazer aula expositiva, mas cada vez menos a gente trabalha de forma expositiva. Eu uso diversos recursos inclusive, hoje em dia, eu já uso aula on-line, por exemplo, para a pós-graduação. Compartilho tela, eles aprendem a compartilhar e a gente vai trabalhando. (PO2).

Os professores reconhecem o dinamismo e a complexidade do processo educativo e de suas limitações no uso de procedimentos didáticos eficazes e diversificados, mas identificamos elementos que apontam um avanço na concepção de ensino e na condução metodológica arrimada em modelos de aprendizagens ativas e uma preocupação com a formação mais política e humana dos estudantes, não só privilegiando o conhecimento técnico e acadêmico.

Nesse sentido, ao utilizarem estratégia de aprendizagem baseada em problemas, desenvolvem a capacidade de planejamento e de metodologia de trabalho em que os estudantes possam protagonizar seus aprendizados se organizando, diagnosticando, identificando as possíveis soluções, fundamentando e adotando encaminhamentos para os casos apresentados etc. Esses procedimentos didáticos propiciam interação dos envolvidos

(professores e estudantes) e uma formulação colaborativa, contextualizada e atualizada do conhecimento, tendo o estudante como sujeitos de sua aprendizagem:

[...] a gente trabalha com problemas, então um problema de uma comunidade pode ser hipertensão, outra pode ser o consumo de drogas, você não tem previamente nada pronto, não tem uma fórmula porque você não sabe que problema vai encarar. Tem uma comunidade que encarou a violência como problema, então nós tivemos que construir estratégia para enfrentamento da violência, nunca tínhamos feito isso e tivemos que fazer, então, tanto eu como professor quanto os estudantes tivemos que nos preparar para enfrentar, discutir e debater um tema que era a violência. (PM3).

O grupo de professores deste estudo percebe que o *campo* da docência é fortemente matizado pelo tipo de comportamento, atitude e valor que a atividade profissional na área da Saúde produz. A abordagem aos pacientes, o atendimento aos pais, o entendimento do contexto dos problemas sociais, a maneira para diagnosticar e tratar as enfermidades, as relações com os colegas de profissão, medidas de prevenção e atendimento para o cuidado, dentre outros, se encontram na concepção e prática desses professores. Um exemplo que podemos citar é de um docente que, por trabalhar com uma área da Medicina, a qual necessita de uma sensibilidade e de outros modos de abordagens, passa a ter um outro olhar sobre a docência. É a experiência profissional forjando o *habitus* docente. Vejamos:

[...] você trabalha mais com o aconselhamento do que determinando ordens, porque a medicina tem muito de você prescrever, mas em aleitamento você não prescreve, você sugere, você aconselha! [...] eu acho que o somatório de todas essas coisas vai contribuindo pra mudar a prática da gente. (PM1).

Outro fator muito atuante nas práticas desses professores é a utilização das tecnologias no processo de ensino. Aulas *on-line*, discussão em fóruns eletrônicos, desenvolvimento de grupo de estudo via *Skype* e grupos de *WhatsApp* são alguns dos recursos utilizados no grupo para otimização do aprendizado e contextualização com os avanços do mundo tecnológico e digital. Alguns professores, no entanto, defendem a necessidade de alguns métodos mais tradicionais, como é o caso da aula expositiva em determinados momentos específicos do processo, a exemplo da exposição de imagens de diagnósticos das doenças periodontais, como exemplifica o professor PO2:

A gente está tendo a prova a partir dessa conversa⁴¹ via *Skype*, nós professores aprendendo e, eu faço isso muito, muito mesmo na pós-graduação! Então, a gente não utiliza apenas a aula expositiva, mas eu também não deixo de dar aula expositiva. Tem algumas coisas que a gente precisa ainda utilizar uma aula expositiva, situações específicas. (PO2).

⁴¹ Referência ao fato de essa entrevista para a pesquisa do Doutorado ter sido realizada via *Skype*.

Para os professores, quando se tem condições adequadas para o uso de estratégias mais participativas e inovadoras, a experiência é muito enriquecedora. Essa prática com estratégias participativas impulsiona outra forma de avaliar, visto que existe relação intrínseca entre os processos metodológicos e os demais elementos do trabalho pedagógico. Em um exemplo citado pelo professor PM3, é possível observar a riqueza de uma estratégia mais participativa em uma disciplina que ele ministra, na qual o número de estudantes por turma permitiu maior interação:

[...] no curso de odontologia estou com uma turma de 12 alunos, então é maravilhoso! Eu reúno na minha sala onde trabalho, eu tenho uma mesa de reunião, então, não tem aula expositiva! A gente usa das experiências deles, vamos discutindo e abordando aqueles objetivos que foram traçados. A discussão é livre, a todo o momento eles podem interromper e a gente vai discutindo, orientando a leitura que eles devem fazer etc., etc., etc. Então é de uma riqueza incomum! Não é algo comum, mas aconteceu nesse semestre. (PM3).

Para o professor, a quantidade de estudantes por turma é um diferencial no uso de estratégias de ensino mais participativas. Quando o cenário se altera e o professor tem turmas com 30 alunos ou mais estudantes, fica mais difícil a aplicação de determinadas estratégias, afirma ao justificar o uso de aulas expositivas nesses casos:

Você manda um ou dois artigos sobre aquele tema que você vai abordar e naquela abordagem fala nesses dois artigos que você encaminhou para eles com certa antecedência para que eles possam ter acesso, ler e aí a gente vai discutir o método, o caso. Na epidemiologia tem essa coisa metodológica, a gente vai discutir o método que foi adotado pelo autor naquele trabalho. Mas, a aula é expositiva! Por causa do cenário, 20, 20 e poucos alunos... Até 30 alunos. (PM3).

O professor vai adequando sua prática às condições de trabalho e às oportunidades de implementação de novas estratégias de ensino. Talvez a troca de ideias ou a apropriação de conhecimentos sobre experiências didáticas com turmas maiores pudessem ajudá-lo a organizar melhor suas aulas, oferecendo opções de organização do trabalho pedagógico para atender tais demandas, mesmo com um número maior de estudantes.

Em geral, essas experiências e saberes vão agregando *capitais* cultural, acadêmico-científico e profissional, que comporão a incorporação de um *habitus* na atividade docente, conjunto de valores, saberes e crenças que, em somatório, vão mudando as práticas e respeitando o modo de cada um conviver e andar dentro desse *campo* da Educação.

De efeito, os achados evidenciam a participação em programas, projetos e treinamentos como constructos da constituição do ser e fazer-se professor. Os processos formatórios têm como balizadores a prática docente, nas quais são repensadas as questões didáticas e ruptura na maneira de ensinar. As narrativas identificam os encontros diários, as

reuniões semanais para discutir questões didático-pedagógicas, o exercício de elaboração do programa de ensino, a edição de edital para seleção de bolsistas de iniciação científica, bolsistas de monitoria, entre outros, que marcaram a formação destes professores; o vivido e o experimentado possibilitam a reflexão da prática docente e a incorporação do *habitus*. O envolvimento dos estudantes e o uso metodologias ativas de aprendizagem são indicadores de busca de novas abordagens metodológicas. A utilização das tecnologias no processo de ensino, como: aulas *on-line*, discussão em fóruns eletrônicos, desenvolvimento de grupo de estudo via *Skype* e grupos de *WhatsApp* são alguns dos recursos utilizados no grupo para otimização do aprendizado e contextualização com os avanços do mundo tecnológico e digital.

5.3 PRÁTICA DOCENTE E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

As narrativas revelam um grupo incomodado e atento às novas configurações da prática docente. Os professores demonstram intentos de mudanças e atitudes que referenciam uma docência comprometida com as questões comunitárias, sociais e formação cidadã. É notória a preocupação com o desenvolvimento de projetos permanentes que visem à parceria entre a Universidade e a comunidade local, refletindo um compromisso ético, moral e social na prática docente e no papel do Programa.

No que diz respeito à maneira de avaliar, um dos elementos mais em curso nos dilemas do exercício docente, as narrativas dos professores apontam práticas contextualizadas, adequadas aos anseios dos estudantes, diversificadas e inovadoras, considerando o contexto de formação na área da Saúde. Os professores demonstram uma compreensão clara de que a avaliação é fruto de uma série de fatores que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Para os professores, o modo de avaliar representa escolhas no campo epistemológico e metodológico na prática docente. O contexto e a realidade dos estudantes, a concepção e técnica de ensino, o conteúdo, a disciplina e o perfil da turma são fatores que permeiam essas escolhas.

Mesmo desenvolvendo métodos de avaliação em perspectiva inovadora, processual e somativa, há registros de que ainda existem professores no grupo que aplicam instrumentos avaliativos em uma perspectiva de controle, de classificação e de punição, demonstrando uma perspectiva de Educação bancária, retratada por Paulo Freire. A postura

dessa professora é criticada e serve como um parâmetro para desconstituir a ideia do tipo de avaliação que não atende mais à realidade das práticas dentro da área:

Eu conheço uma professora que falava assim: eu apresento o conteúdo, vou depositando ao longo do semestre e determinado momento eu pego o saldo! Se o saldo eu achar que foi bom, você está aprovado! Se o saldo for muito baixo, você está reprovado! Então, eu não vejo a avaliação dessa forma, mas dessa forma ela funciona porque está sendo utilizada até hoje. (PM3).

De acordo com a narrativa do professor PM3, a avaliação deve considerar as seguintes dimensões: 1) conceitual – relacionada ao campo da aprendizagem cognitiva; 2) atitudinal – referente à aquisição de valores e comportamentos e; 3) procedimental – inerente à capacidade de execução de habilidades e saberes da profissão. É o que se revela em sua narrativa:

Eu tenho que pensar nesses três processos: 1) processo cognitivo; 2) de apropriação do conteúdo e;3) a prática e a habilidade que ele desenvolve ao longo da disciplina e o comportamento dele diante de você professor, diante dos colegas, diante da comunidade, se estiver trabalhando na comunidade, diante de um paciente, seja paciente da enfermagem, da odontologia, etc. (PM3).

Apesar de uma perspectiva de avaliação processual e qualitativa, onde sejam considerados a participação, o desenvolvimento e o crescimento do estudante em relação à sua aprendizagem, existem tensionamentos na prática dos professores segundo os quais são inerentes à complexidade do ato de ensinar e de avaliar. A concepção política e pedagógica adotada pelo docente é fundamental para a formulação de uma proposta coerente, contextualizada, participativa e adaptada às necessidades de formação dos estudantes.

Apesar dos desafios e dilemas, os professores denotam experiências que exprimem essa busca por superação de práticas avaliativas mais contingentes e classificatórias. A própria escuta das críticas e sugestões dos estudantes na elaboração do plano de ensino e de avaliações representa essa possibilidade de ruptura. A avaliação dos discentes sobre atividades da disciplina e a respeito do trabalho docente é percebida como um mecanismo importante na melhoria da prática, como relata o professor PM1:

[...] o professor tem que estar preparado para a crítica, para escutar. Então, baseado exatamente nessas avaliações que os alunos fazem é que a gente vai modificando a disciplina até que ela se adapte às necessidades do Programa, dos estudantes e do professor. (PM1).

Em experiência relatada por esse professor, percebemos que o diálogo com os estudantes criou outra possibilidade de desenvolver sua prática avaliativa. Segundo ele em sua disciplina, os estudantes são parceiros e colaboradores no processo avaliativo ao se colocarem como pareceristas dos projetos de pesquisa dos colegas. Ao avaliarem os trabalhos uns dos

outros, adquirem a responsabilidade e o compromisso com o aprendizado coletivo e individual. Com efeito, o instrumento e o critério passam a ter significado e sentido para os estudantes, contribuindo para o sucesso de todo o processo - anota o professor.

Outra experiência descrita narra a vivência de uma professora com um modo diferente de avaliar, aprendida em um curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior. A avaliação solicitava, no primeiro dia de aula, que os estudantes falassem sobre a perspectiva que eles tinham sobre o curso, a respeito daquela disciplina, o que eles conheciam, quais as expectativas e o sentido de estarem ali. Ao final da disciplina, foi solicitado aos estudantes que analisassem as respostas dadas no início e refletissem sobre seus aprendizados, avaliando o crescimento e o desenvolvimento de cada um. Para o professor PE1, esse tipo de avaliação desmistifica a ideia de avaliação punitiva, conteudista e classificadora. A experiência inspirou o professor a desenvolver atividades avaliativas que tivessem o mesmo sentido e igual característica. Como divide, no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, a disciplina com outro professor, ele desenvolve o processo avaliativo de maneira mesclada e em diálogo com o colega. Observemos:

[...] eu diria que ela é mesclada pelo conservadorismo e por alguma tentativa de inovação na avaliação, conservadorismo porque a maior parte das disciplinas eu ensino com um colega, uma colega que traz de forma muito forte, muito contundente que tem que ter uma avaliação escrita. Mas, a gente tem conseguido negociar para, por exemplo, ter uma avaliação escrita, no formato convencional, mas também ter outra forma de avaliação que seja mais alternativa e que dê mais condição do aluno, realmente fazer uma avaliação global e não específica de um determinado assunto. (PE1).

Em tal situação, e em outras vivenciadas, não é fácil esse exercício de inovar, para os professores. De acordo com os entrevistados, são vários aspectos embutidos nesse jogo e que, muitas vezes, não permite que a avaliação seja mais progressista do que é realizada. Além de ruptura e da mudança paradigmática dos professores, ainda existe o desafio de sedução dos estudantes que querem o comodismo e a praticidade das aulas expositivas e a aplicação de provas escritas. São estudantes que não querem problematizar sua realidade e, daí, produzir possibilidades de aprendizado, de novos temas para estudar e outras modalidades para serem avaliados - evidencia o professor PE2. Fazer, porém, as escolhas e assumir as consequências faz parte desse jogo de poder e disputas - ressalta o professor PM3:

[...] toda avaliação, a meu ver, parte de um elemento subjetivo. Quem avalia, avalia alguma coisa, avalia alguém. Então, o protagonista é que gerou a avaliação e não o estudante e não o fim desse processo que a gente está chamando de avaliação. Nós adotamos um processo de avaliação, na verdade não é processo, a avaliação como algo pontual, então a avaliação acaba sendo punitiva. (PM3).

Nas falas, identificamos essas encruzilhadas em que as escolhas fazem parte do cotidiano na docência. Os professores transitam entre a reprodução e a utilização de modelos prontos de avaliação, o que é mais fácil, ou optam por estratégias de ensino e de avaliação mais inovadoras e provocativas. Os tensionamentos atuais no *campo* da Educação colaboram para uma aproximação com processos mais emancipadores, em que o professor se torna parceiro da aprendizagem do estudante, verdadeiro protagonista dessa formulação. O professor PM3 ratifica essa tendência:

[...] cabe a gente cada vez menos ensinar e cada vez mais estimular o aprender. Se eu entender que eu estímulo a aprender e não ensino aí eu mudo alguma coisa! Mas se eu acreditar que ensino tendo a me decepcionar com o que faço, eu acredito que eu estímulo para o aprender. - você que vai se virar, mas sempre conte comigo nas discussões, nos debates, no aprofundar, nas referências. (PM3).

Quando analisamos os relatos, identificamos intensa busca por inovações para suas aulas e a superação de velhas práticas pela reflexão e diálogo com os envolvidos no processo. Vejamos:

Eu tenho feito um movimento de a cada semestre, a cada nova turma do mestrado e do doutorado buscar alguma forma de inovação. (PE1).
Eu entrei para a área de farmacologia onde as avaliações são aquelas tradicionais voltados para a odontologia, voltados para casos clínicos, mas com muito diálogo aos poucos fomos mudando essa realidade. (PM1).

Em um caso específico, o professor registra esse anseio por mudanças na prática docente desde quando era estudante, a qual vislumbrava a entrada de outros professores com novas concepções e práticas. De acordo com esse relato, ao retornar como docente da instituição, se esforça para dar conta dessa intenção de fazer diferente:

Eu fui vendo também ao longo do tempo por essa experiência de ter sido aluna do curso de enfermagem da UEFS, eu fui vendo como estava sendo necessário que aqueles colegas se aposentassem, saíssem da docência para dar vez a novos professores com pensamento mais concreto, com uma perspectiva mais alvissareira, mais progressista para os alunos. (PE1).

Nas experiências e na reflexão sobre o processo educativo é que os professores bacharéis vão encontrando saídas e caminhos para adequarem melhor suas práticas a um ato educativo que de fato seja significativo para o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, utilizam práticas aprendidas e vivenciadas em treinamento e qualificação, incorporadas como *habitus*, como é o caso do professor PO1, ao registrar as experiências com o PET:

A relação dialógica, de horizontalidade que eu aprendi com o PET ajudou muito na relação e melhorou muito o aproveitamento na atividade. [...] nessas experiências que eu descrevi você aprende fatalmente a encontrar esses caminhos, de tornar a prática horizontal e ao mesmo tempo prazerosa, sem se agredir! [...] você aprende

com essas metodologias que é possível ser feito, fatalmente transforma muito para melhor, sem perder qualidade, sem perder o debate. (PO1 – grifamos).

Em outro registro, observamos que as experiências com avaliação adquiridas no curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior contribuíram para a mediação de um processo avaliativo mais exitoso, reflexivo e processual, como evidencia a narrativa do professor PE1:

Quando utilizei aquela avaliação que eu aprendi com a Professora Iara, de os alunos terem essa expectativa que teriam uma avaliação convencional, de cobrança dos conteúdos todos e que a avaliação foi feita de uma forma em que eles puderam fazer uma análise crítica de todo o processo, então eu acho que foi bastante exitosa o que eu ouvi deles, do que eles escreveram sobre isso, eu acho que até hoje eu tenho guardado. [...] eu tinha a possibilidade de avaliar realmente eles enquanto a capacidade de apreensão do curso. (PE1 – grifamos).

Com práticas mais contextualizadas, reflexivas e participativas, o estudante tem a possibilidade de estabelecer sua aprendizagem pelo interesse, a riqueza e os significados do conhecimento e não pelo controle das notas e da aprovação, tornando-se um jogo de sedução e de prazer. Em uma experiência noutra instituição, mais controladora e autoritária, um professor relata que subverteu a lógica do controle e da punição, substituindo a lista de presença pelo registro de atividades. Ao estabelecer grupos de estudos baseados em temas de interesse de pesquisa dos estudantes com a presença facultativa, provoca uma importante reflexão sobre o sentido de estar e de aprender em sala de aula, tornando o estudante protagonista da aprendizagem e da avaliação, o que é muito coerente com a concepção emancipatória defendida pelo docente:

[...] são contratos de trabalhos iniciais, no primeiro dia sempre teremos todos os alunos, no segundo, terceiro e quarto dependerá do interesse ou aquilo que nós delimitamos como atividade sem lista, facultativa! Mas importante de se fazer. (PE2).

O caminho mais imediato (risos) é retirar as amarras de lista de presença e implantar processos de avaliação mais direcionados ao aluno propriamente dito, então ele tem um contrato mínimo de trabalho, a partir daí podemos ter algumas possibilidades de seminários críticos, de trabalhos de papers, mas eles escolhem o que ele vão fazer. (PE2).

Um relato evidencia a mudança na condução de uma disciplina ministrada, permitindo o diálogo sobre a metodologia e temas a serem trabalhados. Esse procedimento didático-metodológico possibilitou avanços na horizontalidade do processo, tornando-o mais dialógico e democrático:

[...] quando eu cheguei, a professora que me antecedeu ditava os temas que seriam trabalhados na Pesquisa Orientada, então eram temas que ela elegia e isso evidentemente gerava muita resistência. Cheguei fazer um semestre assim e depois eu vi que havia muita resistência dos estudantes. [...] Ai eu reuni os líderes das duas

turmas e disse: - Olha, eu vou dar um tempo para vocês conversarem com seus colegas sobre quais são os temas que vocês acham interessantes a serem discutidos aqui. Vocês trazem pra gente e a gente discute, eu e vocês dois, os líderes, para que a gente possa fechar o programa semestral, obvio que aí a gente tem que passar os nomes que vocês sugerirem pela razoabilidade, pela possibilidade do Programa trazer ou não, mas esse vai ser o único balizador: se a Universidade vai ter recurso para trazer essas pessoas ou não. Então ficou sendo feito dessa forma ao longo de todos esses anos e a adesão melhorou muito com os estudantes, com os mestrandos. (PO1).

Outra experiência relatada diz respeito ao uso do estudo dirigido como metodologia alternativa à aula expositiva. Sobre esse procedimento, a narrativa do professor PE1 ressalta:

[...] eu tenho tentado ao invés de dar uma aula expositiva, quando o assunto realmente requer e tem condição de você fazer uma leitura dirigida, então eu tenho levado os livros e eu tenho percebido que fazer esse estudo dirigido é bom. (PE1).

Nessa perspectiva, o professor PO2 adota estratégias de ensino semelhante a essa anterior, na tentativa de provocar o debate e a reflexão dos estudantes. As trocas de experiências e conhecimentos com a participação de outros colegas para ministrarem a disciplina também enriquecem as aulas, sendo que a aula expositiva passa a ser pouco utilizada.

[...] eu utilizo em minha prática docente discussões de textos, dividindo a sala em grupos para que se trave um diálogo, uma interlocução entre esses grupos. Outros professores são convidados também para ministrar algumas aulas, eles vêm com as técnicas deles, mas eu diria que a aula expositiva é a menos utilizada em minhas aulas. (PO2).

As dificuldades dos estudantes lidarem com uma grande quantidade de informações e de conhecimentos produzidos em uma disciplina ensejou a necessidade de aplicar outra estratégia metodológica: os mapas conceituais. De acordo com o professor, essa estratégia contribuiu para a organização das informações e conhecimentos adquiridos mediante a elaboração de um quadro-síntese das temáticas e discussões abordadas no decorrer da disciplina:

É muita informação ao mesmo tempo, a gente tem muita informação! E chega um ponto que você acha que você não aprendeu nada, você não sabe nada... Você tem tanto conhecimento que você não tem tempo de tomar consciência que você aprendeu. (PO2).

O professor utiliza também atividade em pequenos grupos com posterior síntese e discussão aberta em um grupo maior. O uso dessas metodologias, de acordo com o PE1, aumenta o interesse dos estudantes e reduz a dispersão com o aparelho celular, *WhatsApp*, uso de *notebooks* e conversas paralelas:

Sobre o estudo do histórico da epidemiologia, faço cinco grupos diferentes e peço para que cada grupo leia o tópico referente a esse histórico em cinco diferentes livros, então cada grupo lê por um determinado tempo e aí depois então a gente abre para fazer a discussão sobre isso, sobre cada aspecto. (PE1).

Em sua prática, o referido professor também utiliza a estratégia de oficinas para desenvolver a avaliação crítica dos estudantes aos conteúdos dos artigos científicos da área. Mediante roteiro, são analisados a escrita, o rigor científico, as normas de publicação, a metodologia utilizada, os fundamentos teóricos desenvolvidos, a referência bibliográfica utilizada, entre outros aspectos.

É recorrente nas falas o uso de estratégias didáticas mais participativas, mais no contexto dos estudantes, considerando a produção e a articulação com outras atividades e disciplinas, como evidencia o professor PM2:

[...] uma coisa bem articulada com os colegas, bem colaborativa e quando termina o estudante vai escrever um “Paper” sobre esse seminário que ele fez. E aí ele juntou o saber que já tinha do projeto, atuou muito bem no seminário porque já vinha estudando e tem tudo já pronto para fazer o “paperzinho” lá para entregar para a professora como publicação. (PM2).

Sobre o uso dessas metodologias ativas, há o entendimento de que tanto o estudante quanto o professor são aprendizes. Para os docentes, todos estão em decurso permanente de desenvolvimento e de aperfeiçoamento, mas cabe ao professor assumir a responsabilidade desse processo, valorizando a experiência, as estratégias de ensino e de aprendizagem, tensionando junto à instituição condições e panoramas adequados ao desenvolvimento dessas práticas. Nessa condução, o professor tem um papel fundamental, esclarece um de nossos colaboradores:

[...] é importante que a gente discuta com eles o que eles leram para que a gente possa aprofundar junto com eles, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto das experiências do empírico, do que eles vivenciam e do que aquele trabalho, aquele artigo, aquele texto pode estar trazendo para a discussão. (PM3).

Para ele, é necessária a adequação dessas estratégias, principalmente o PBL, à realidade do perfil dos estudantes, ao nível de maturidade e às condições objetivas, para que esse movimento aconteça coerente e adequadamente. O professor faz uma crítica à aprendizagem tendente apenas para o resultado, esquecendo-se da autonomia e da independência do sujeito que aprende:

A gente quer que ele consiga aprender de fato, que ele possa sem mais da sua colaboração seguir o caminho dele, a autonomia dele, a independência dele, produzir com qualidade, bem preparado tecnicamente etc.. Eu estou muito preocupado com isso porque nossa formação seja na graduação ou na pós-graduação está muito para o resultado! (PM3).

O reconhecimento social do trabalho docente e os frutos dessa prática parecem ser, de acordo com os professores, a motivação para continuar no exercício da docência, o que Bourdieu define como o prêmio, a recompensa, o retorno profissional, que os motivam a trabalhar, simbólicos ou materiais, chamado de *illusio*. Nesse sentido, as experiências exitosas retroalimentam a intenção de transformar realidades, formar pessoas, fazendo o melhor para que elas tenham sucesso na vida.

Considero minhas experiências exitosas os meus alunos. São pessoas assim tipo, a gente está presente lá no convite de formatura delas, são pessoas que chegam pra você apenas como estudantes e que depois elas já não são mais estudantes. Acho que nossas experiências exitosas são em relação ao produto, são os alunos. (PM1).

Essa experiência exitosa se concretiza ou de fato se efetiva quando consegue alterar a realidade dos estudantes, tornando-os pessoas melhores, emancipadas, qualificadas e inseridas no âmbito social, como evidencia a narrativa do PM1:

Às vezes com uma atitude você consegue mudar o perfil do aluno, o perfil a gente não vai mudar, mas a resposta dele ao nosso pedido. Então assim, eu acho que nossas experiências exitosas são quando nossos alunos se conduzem, essas são nossas experiências exitosas. (PM1 - grifamos).

Percebemos que o grupo de professores demonstra sensibilidade e compromisso com o outro, um saber da dimensão afetiva que tem raízes na escolha da profissão na área da Saúde (salvar vidas, cuidar de vidas) e se estende durante o exercício da profissão, *habitus* incorporado aos saberes da experiência. O relato de um professor sobre sua experiência com o banco de leite no Município de Feira de Santana, e o treinamento para o desenvolvimento das atividades nessa área, mostram a possibilidade da escuta sensível, do cuidado e das características dessa prática, que influencia uma perspectiva do ser professor, como evidenciado no excerto:

Pra você fazer aleitamento é preciso você ter uma sensibilidade diferente. Então, vem os cursos de aleitamento de 40 horas que é só sobre aconselhamento, aonde se ensina a ouvir, aprender, acolher, então ele traz vários pontos que é preciso para que você possa trabalhar com a mãe. Essa posição de ouvir, aprender, você termina trazendo para sua vivência com um todo, você traz sua prática de professor. (PM1).

Essa sensibilidade motiva os professores a cada vez mais investir em experiências que possibilitem mudanças na vida dos estudantes, uma prática docente capaz de influenciar estudantes a se dedicarem mais aos estudos, a seguir crescendo na profissão, a dar voos mais altos na carreira. Vejamos o extrato seguinte.

É uma coisa fantástica! Isso não dá para enumerar porque cada vez vai passando e a gente vai lembrando de muitas situações lindas de alunos. O que me foi oportunizado eu chamo isso de ciclo de oportunidades, onde o que eu recebi, eu

repasso. Como eu recebi demais do universo, eu tenho que repassar! Então, os alunos que chegam dessa rua, desse povo, eu tenho descoberto gente brilhante! [...] eles se animam para fazer o mestrado, isso é uma coisa gloriosa! (PM2).

Em um depoimento muito significativo, o professor narra a história de um estudante que foi transformado pelo processo educativo e pelo investimento de suas intervenções como docente, conforme expresso neste fragmento:

[...] - Você vai ter a bolsa do CNPq e vai virar homem e você terá todas as oportunidades que você quiser! Depois de um tempo o estudante me relatou: - Professora, você não tem noção de quantos almoços, quantas passagens de ônibus, de quantas coisas você me deu. Você se lembra da porta de minha casa que era de pano? Eu disse: - Eu me lembro. - Agora tem uma porta de madeira, eu tenho carro, falo três línguas, eu estou em uma multinacional alemã, enfim... E ele disse pra mim: - você me ensinou a ser águia! (PM2).

Outra experiência registrada aborda uma situação em que o professor, mesmo afastado das atividades docentes e estando fora do País, aceitou o desafio de acompanhar uma estudante do mestrado que estava perto de desistir do curso em um momento de crise pessoal. Este esforço, de dar atenção e cuidar do outro, se tornou para ele uma experiência exitosa. Esclarece:

[...] E aí eu tive essa compreensão e avalio isso como uma experiência exitosa, eu te juro que acho que é uma experiência exitosa exatamente agora que você me perguntou! Porque eu nem tinha pensado nisso antes! E nem tinha avaliado isso como uma experiência exitosa, mas eu acho que é porque é um resgate e a possibilidade que ela teve de finalizar o mestrado dela, porque todo ser humano é capaz. (PE1- grifamos).

Nesse contexto, vão surgindo estratégias didáticas, a busca de recursos, a exploração de outros meios tecnológicos disponíveis para o ensino, a fim de atender às demandas na Educação e às necessidade de adequação às novas linguagens e o perfil dessa nova geração que se achega à Universidade. Os professores apontam diversas atividades desenvolvidas, que tentam reponder às novas perspectivas de ensino e aprendizagens.

[...] quando a gente faz essa ruptura não dá pra precisar, mas eu diria que é impossível hoje em dia nós continuarmos da forma que a gente ensina, isso pra mim é claro! A evolução que a gente percebe, eu estou com trinta e quatro anos de formado, então quando a gente começou você imaginava que a gente estaria falando aqui agora dessa forma? (Entrevista sendo feita via recurso do Skype). (PO2).

Para o professor, a utilização de novos recursos e das tecnologias é emergente e naturalmente consequente das novas modalidades de perceber o mundo e de viver. O uso da comunicação eletrônica, dos bate-papos virtuais, de filmes, entre outros, amplia as possibilidades de interação e diálogos com as novas gerações e utilizando esses recursos no campo pedagógico. Afirma que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como

recurso pedagógico permitem uma metodologia inovadora, utilizando esse espaço como redes de trabalho colaborativo para desenvolvimento das atividades e discussão de textos, artigos etc. Essa perspectiva de inserção das novas tecnologias denota uma ruptura das metodologias vivenciadas por ele em sua época de formação:

A gente divide em grupos, encaminha o artigo, o aluno se reúne na internet como aqui no Skype... Em grupos de quatro, cinco... eles vão e fazem uma atividade entre eles, enquanto a gente está conversando com outro grupo e depois a gente faz a troca. Mas todos estão no seu espaço, é uma forma também de trabalhar. Por mais que hoje eu me assuste, isso não tem nada a ver com minha realidade atual, minha e sua de ensino que tivemos uma formação de trinta anos atrás, e estamos ousando a fazer isso. Alguém pode até dizer que a gente está utilizando um recurso errado, mas com certeza daqui a dez anos pelo menos esse vai ser um recurso mais empregado, eu não tenho mais dúvida. (PO2).

Outro professor reafirma a melhoria dos resultados com esse protagonismo dos estudantes. Aulas mais interativas e com a corresponsabilidade dos estudantes tendem a trazer bons aprendizados à formação. A narrativa do professor PE1 descreve esse movimento:

Estamos tentando superar essa dificuldade, esse incomodo com a aula expositiva como isso tem trazido uma nova perspectiva que os alunos têm me falado: “é professora, gostei que a gente pôde participar mais da aula”. Mas ainda é muito pouco! (PE1).

A experiência dessa corresponsabilidade, dessa livre participação e de possibilidades de interação com o conhecimento a ser elaborado, contribui para que os estudantes percebam a necessidade de serem sujeitos de suas histórias, dando ensejo a outros olhares sobre o processo educativo, autorreflexão e reavaliação de suas práticas, servindo como processo de aprendizagem e de formação profissional. Esse processo faz parte de uma concepção de educação implícita à emancipação e à prática de liberdade. Quando o professor abandona o controle das listas de frequência e permite que os estudantes frequentem as atividades por compreenderem a importância destas para sua formação profissional e humana, transformam esse momento em um verdadeiro aprendizado e em vera reflexão.

Em outra experiência emancipadora, o professor promoveu uma reflexão junto aos estudantes do Estágio Docência sobre a necessidade de se investir na formação para a docência, visto que a maioria dos estudantes não concebe esse momento formativo como necessário, apesar das futuras demandas no campo da docência universitária. Sobre essa experiência na disciplina, esclarece:

[...] eu considero exitoso porque a gente trabalhou um grande dilema que é o aluno que diz: “um vim fazer mestrado, não vim fazer licenciatura!” Em outras palavras (risos), o que é que eu tenho que fazer? Eu digo assim: “você tem que dizer para o seu habitus que ele está fazendo mestrado na modalidade acadêmico”. [...] nós queremos formar professores pesquisadores, quando estou na modalidade

profissional eu estou querendo agente de transformação para o mercado ou para a prática. Então, você entrou meu caro aluno nessa perspectiva e você entrou nessa regra. Ai ela é exitosa porque ela é pactuada, ela reduz a carga horária, ela tem um espaço de autonomia na disciplina que o aluno está. (PE2).

Apesar de exitosa como prática emancipadora, muitos estudantes ainda cobram o controle e a interferência mais direta do professor, o que denota a necessidade de tempo para rompermos com uma educação tão controladora e repressora. No caso da experiência da professora, ela afirma que as interferências só aconteciam quando realmente necessárias:

[...] ela é exitosa, mas ao mesmo tempo quando se ouve os alunos mostra um pouco que esses alunos adorariam ser tutelados, por que será? É um grande dilema quando você vive na liberdade, você querer regras, você querer que o outro vá lá interfira... Em algumas situações a gente interfere, em situações, por exemplo, quando o aluno cria uma ansiedade porque o professor reprovou todos os alunos em uma disciplina super técnica que ela fazia, então ela quis se confrontar com o professor que era o supervisor da prática dela e a gente tentou trabalhar um pouco do que ela poderia mudar e o que ela poderia fazer, porque ela não concordava com as notas, com as reprovações. Então, tem situações, mas poucas. Às vezes, é melhor deixar o ambiente e a ambiência produza o homem ali. (PE2).

Outro relato mostra a experiência com uma turma menor de estudantes e a possibilidade de estratégias mais participativas. Cabe aqui problematizar se não haveria outras maneiras de garantir a participação ou distintas metodologias de trabalho que possibilitassem aos estudantes esse protagonismo na aprendizagem, mesmo em turmas com um maior número de estudantes.

Eles recebem todo o material básico com antecedência, cronograma, atividades programadas, conteúdo programático que será dado nos encontros e nos encontros é aberta a discussão (risos). A gente tem um tema que vai ser abordado naquele dia digamos “ética: conceito antropológico de ética e de moral”, mas eles têm um texto básico que eles podem ter lido ou não, espera-se que leiam e durante a discussão, duas ou três horas de discussão, cada aula a gente vai abordando aquele tema a partir dessas experiências pessoais, como são grupos pequenos, cada um pode apresentar, por exemplo, seu conceito sobre... Sua definição sobre ética e moral. (PM3).

O uso da metodologia, de acordo com o professor, também se dá pela natureza do conteúdo. Existem áreas que permitem maior debate, discussão. Outros conteúdos, não, são mais rígidos, agravados pela quantidade de estudantes por turma, ele relata:

Na disciplina Epidemiologia as coisas são mais definidas, até o próprio conteúdo! Mas, de toda sorte você poderia ter outra estratégia didática, o cenário não permite porque você tem 30, 20 e poucos alunos. (PM3).

Além dessa limitação apontada pelo docente, para o grupo de professores desenvolver modelos diferenciados e contextualizados de avaliação são exigidos tempo e dedicação. Adotar variados instrumentos de avaliação e critérios que permitam o acompanhamento do aprendizado e a permanente reflexão sobre o influxo desse aprendizado

na formação profissional, acadêmica e humana é um exercício difícil, trabalhoso, que demanda tempo e energia do professor, mas que é necessário. As experiências aqui relatadas de novos jeitos de pensar a formação, as novas estratégias adotadas e o avanços percebidos são indícios de que, apesar das dificuldades e dos tensionamentos do cotidiano docente, é possível.

Em síntese, as narrativas dos professores evidenciam o processo avaliativo desenvolvido de modo contextualizado, diversificado e inovador, no contexto da área da Saúde. Os docentes pesquisados parecem ter clareza de que a maneira de avaliar representa escolhas no âmbito epistemológico e metodológico na prática docente. Nesse sentido, denotam experiências que exprimem a busca por superação de práticas avaliativas mais contingências e classificatórias, desenvolvendo-as de maneira processual e somativa.

As velhas práticas tradicionais e conteudistas vão sendo superadas por aulas participativas, mediante a reflexão e o diálogo com os envolvidos, cujo caminho seja o aprendizado significativo dos estudantes. As narrativas evidenciam práticas mais contextualizadas, reflexivas e participativas, na quais os estudantes possam estabelecer sua aprendizagem pelo interesse, a riqueza e os significados do conhecimento, e não pelo controle das notas e da aprovação. Estudo dirigido, trocas de experiências e conhecimentos com a participação de outros colegas, uso de mapas conceituais, atividades em pequenos grupos com posterior síntese e discussão aberta em um grupo maior, oficinas, entre outras estratégias didáticas, permitem ao professor agir como mediador e provocador no concerto de formação. Neste sentido, para os professores, todos estão em permanente decurso de desenvolvimento e de aperfeiçoamento, sendo o professor o mediador da aprendizagem.

A experiência de corresponsabilidade e de possibilidades de interação com o conhecimento a ser elaborado contribui para que os estudantes percebam a necessidade de serem sujeitos de suas histórias, dando oportunidade a outras perspectivas acerca da Educação, autorreflexão e reavaliação de suas práticas, servindo como exercício emancipador e de formação profissional.

As experiências exitosas e o retorno profissional retroalimentam o intento de transformar realidades, formar pessoas, fazendo o melhor para que elas tenham sucesso na vida. Percebemos que o grupo de professores demonstra sensibilidade e compromisso com o outro, um saber da dimensão afetiva que tem raízes na escolha da profissão na área da saúde (salvar vidas, cuidar de vidas) e se estende durante o exercício da profissão, *habitus* incorporado com os saberes da experiência.

6 CONCLUSÕES: A CONTEMPLAÇÃO DO CÉU E DAS ESTRELAS

“[...] Por que você não experimenta? A moça foi tão bem sucedida...Ponha uma telha de vidro em sua vida!”
(Poema *Telha de Vidro* – Rachel de Queiroz)

O encantamento do poema da Rachel de Queiroz não está apenas nas belas palavras que enchem de poesia nosso cotidiano. Expressa algo muito mais significativo e maior. Ao retratar a própria história, nos brinda com exemplo de coragem e persistência. E não seriam exatamente essas virtudes necessárias ao atributo de pesquisador ou mesmo nas nossas demandas pessoais e profissionais? É preciso ser destemido para, diante das insatisfações e tristezas, alçarmos voos em busca de desafios. E foi nessa perspectiva que partimos em busca das telhas de vidro, trazendo para nossa “casa antiga” novas frestas, outras cores, renovados olhares e modos distintos de compreendermos a realidade. Resultou em um aprendizado imensurável, um acúmulo significativo de saberes, conhecimentos e experiências as quais nos ajudaram a reelaborar nosso modo de perceber a vida, a profissão e os sentidos que nelas se impregnam, ressignificando e re-incorporando novos *habitus*, reestruturando as estruturas estruturantes que estruturam as estruturas estruturadas, como disse Bourdieu.

O exercício de analisar e captar o movimento que os professores do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Feira de Santana realizam para exercer a prática docente ante as demandas do *campo* educacional, dos tensionamentos da área da Saúde e da formação em bacharelado, nos possibilitou compreender a trajetória de constituição das profissões desses professores bacharéis e a constituição de *capital* pedagógico que engendra o *habitus* profissional. Esse movimento também evidenciou os saberes por eles elaborados no exercício da docência universitária, os fundamentos teóricos que estruturam suas práticas e a organização dos principais elementos do trabalho docente.

Impende registrar, porque é azado o momento, a necessidade que tivemos de desconstituir ideias preconcebidas e idealizadas em torno da formação de professores e de suas práticas docentes, ao mergulharmos nesse *campo* de pesquisa e de nos aproximarmos da Sociologia de Bourdieu, exercício que nos proporcionou amadurecimento pessoal e acadêmico, ao valorizarmos as experiências elaboradas sob a realidade prática e não do que está idealizado ou na perspectiva do “devir” como aquilo que poderia ser feito, bem como a relação dialética com o mundo que nos dá forma e nos transforma, o qual também é modificado nessas interações. Isso implica, dentre outras coisas, reconhecer a concreticidade como elemento fundamental que compõe o panorama vital, que, sendo multicolor, permite a convivência dialógica entre claro e escuro, colorido e monocromático, e onde cabem as telhas

de vidro que ora colocamos ao percebermos as riquezas das experiências que constituímos no caminho, as significações que elaboramos com as coisas e com o que vivemos, os conhecimentos e saberes que acumulamos, as referências e valores que compõem nosso *capital* simbólico e material e das múltiplas possibilidades de, com suporte nas reflexões cotidianas, nos tornarmos pessoas e profissionais sempre em desenvolvimento.

Nesse sentido, o contato com os professores e a produção dos dados de pesquisa nos revelaram que, ante o idealizado, esses profissionais “de verdade e de carne e osso” desenvolvem, em geral, boas práticas, demonstrando interesse em superar concepções de ensino que não atendam mais aos contextos da Educação contemporânea, na demanda de metodologias ativas que incentivem o protagonismo dos estudantes e de aprendizagem significativa, contextualizada e partilhada em trabalho colaborativo. O grupo demonstrou afetividade e paixão pelo ato de ensinar e preocupação com a atual realidade do ensino superior, o qual vive sob a égide da produtividade, da competição, de individualidades e pressões por melhoria de resultados e, contraditoriamente, vivendo um momento de precarização, redução de investimentos, de recursos e desvalorização das ações de ensino.

A precarização das condições de trabalho vivenciadas nos últimos anos no ensino universitário, principalmente com o aumento das demandas e atividades impostas aos docentes, não impediu que eles se inquietassem e buscassem iniciativas promotoras de mudanças em suas práticas com supedâneo na reflexão. Esses tensionamentos do *campo* e os agenciamentos do cotidiano docente, como a valorização da produção científica, exigência de publicações, ênfase nos baremas de agências de fomento, prestígio de aprovação de projetos de pesquisa financiados por órgãos de pesquisa, domínio específico de um campo do saber, e hegemonia de determinadas áreas de conhecimento, dentre outros, tornam esse espaço um *campo* de tensões e de desejos, de lutas para transformação ou manutenção dessas relações, de estratégias e interesses.

A lógica da competitividade e da produtividade também constitui parte do jogo nesse *campo* acadêmico-científico, a qual transita entre o fortalecimento da Universidade e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e o alto score de produção científica, ambos pressionados pelo permanente tensionamento da excelência acadêmica e do ensino de qualidade, elementos que, em parte, parecem determinar as regras do jogo. São esses agenciamentos cotidianos que tensionam a superação de ensino conteudista e transmissivo, fazendo-os incorporarem estratégias didáticas que favorecem a mobilização para o aprender, para o ensino contextualizado e adequado ao novo perfil do estudante que adentra a

Universidade. Desse modo, a trajetória desses professores é negociada e constituída com esteio nessa relação tensa e visceral entre o *habitus* e o *campo*.

Em sendo assim, a efetivação da prática docente é permeada pela corporificação ou a materialização dos pressupostos teóricos vividos na experiencição, no acúmulo dos distintos *capitais* (cultural, científico e profissional) e nas manifestações de valores e apreensões incorporadas no curso da carreira profissional, pessoal e acadêmica, fenômeno que é dinâmico e interligado às demandas do *campo social* onde estão inseridos, cuja dialogicidade e transitoriedade contribuem para a ressignificação/reelaboração de um novo *habitus*, como é o caso da aproximação desses professores com as metodologias ativas (PBL, Educação Tutorial etc.), com as novas interfaces do mundo digital, os conhecimentos trazidos pelos estudantes e o contexto da aprendizagem na área da saúde, os quais propiciam esse ambiente para o repensar da prática, inclusive como previsto no Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE) no que tange à formação docente, como: aplicação de metodologias desafiadoras e inovadoras, uso, problematização e investigação crítica como recurso pedagógico, valorizando a realização do conhecimento pela ação-reflexão-ação e a participação dos estudantes como sujeitos protagonista de suas aprendizagens.

Nesse turbilhão de conflitos, negociações e contradições, destacam a importância de estarem inseridos em um Programa que a eles permite contribuir para o desenvolvimento científico e a qualificação do profissional da Saúde, ao mesmo tempo em que têm seu trabalho reconhecido profissional e academicamente. Essa contribuição, segundo os docentes, envolve o alcance de uma educação comprometida com o social e pautada no diálogo, na troca e na formulação de saberes partilhados, que visem à transformação da realidade e à emancipação de seus sujeitos. É questionado, todavia, o papel da pós-graduação na formação ampliada dos estudantes, o qual não deve promover apenas a ascensão na carreira e melhoria salarial, mas, também, crescimento e amadurecimento profissional, aspecto que se coaduna com o prescrito nos documentos legais e normativos da Universidade sob exame.

A pesquisa revela que a trajetória de constituição da profissionalidade dos sete docentes bacharéis é marcada por uma aproximação com a experiência de ensino como estudantes, seja no período de graduação ou na pós-graduação. O *habitus* profissional está relacionado às experiências com monitorias, estágios, residências médicas, referência de “bons” professores, reuniões, iniciação científica, trabalhos humanitários, cursos e eventos científicos (congressos, seminários, simpósios etc.) que constituíram o espaço e o desenvolvimento de um *capital* necessário ao exercício docente, espaço de aperfeiçoamento

técnico e de trocas pedagógicas, muitas vezes informais, mas que contribuem para a reflexão sobre a prática docente. Nesse sentido, o conjunto de saberes definidos pelos professores como de ordem didático-pedagógica, técnica e humana se articulam como *habitus* incorporado como um sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas, as quais tendem a produzir práticas ajustadas a essas estruturas e à realidade (BOURDIEU, 1989).

Esse movimento de conquista de sua profissionalidade permite aos professores transitar entre interesses, motivações (*illusio*), necessidades, adequações, cobranças, tensionamentos e benefícios do jogo, expressos nessa relação pessoa-sociedade e no senso prático como guia de um agir adequado, humano, afetivo, do cuidado. As práticas relatadas por esses professores é carregada dessa intensidade na relação afetiva com estudantes e envolvimento com a vida deles, o que é sabido como fundamental na maneira de organizar o *modus operandi* de suas ações docentes e compõe a dimensão ontológica do ato educativo.

Nessa perspectiva, as experiências vividas não só no ambiente escolar, mas também, nas variadas esferas sociais, contribuíram para incorporação de um modo específico de atuação na docência. O jeito de mediar o conteúdo, os procedimentos didáticos, as formas de avaliar, dentre outros, são ações práticas denotativas de uma *hélix corporal* (modo de se comportar coletivamente no âmbito de uma determinada prática social) e que compõem o *habitus*, ou seja, seu jeito próprio de ressignificar suas experiências à luz das suas inferências simbólicas, intelectuais, culturais e sociais.

O movimento de troca de experiências com outros, quando feito reflexivamente, permite que haja aprendizados significativos. O professor aprende, porque, ao narrar, organiza ideias, sistematiza experiências, impõe sentido a elas e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, ante as narrativas e saberes de experiências do colega, pode (res)significar os próprios saberes e experiências (CUNHA, 1997).

Dentre os achados, destacamos o envolvimento dos estudantes que, de acordo com os professores, é um diferencial nessa demanda infrevida por novas abordagens metodológicas, sendo a ideia de aulas mais participativas e mais dialogadas bem aceita no grupo, mesmo esbarrando nas condições precárias para o desenvolvimento do trabalho docente, como já adiantado alhures. A implantação de novas possibilidades metodológicas, como o *Problem Based Learning* (PBL), contribui para o repensar das ações educativas, além de experiências como o Programa de Educação Tutorial (PET), provocando rupturas epistemológicas ao conceder ensejo ao repensar da prática docente e novo modo de perceber o

ensino e a aprendizagem, o qual passa a ser compreendido como dinâmico, prático e contínuo democraticamente entre professores e estudantes.

Essa mudança de perspectiva no campo epistêmico, gerada pelas experiências, aventuras e desventuras no terreno prático-metodológico, desemboca em uma prática cheia de elementos e possibilidades, que, tendo condições adequadas para o uso dessas novas estratégias mais participativas e inovadoras, torna a experiência de ensino e aprendizagem mais enriquecedora e significativa, como é o caso das experiências relatadas pelos professores com a utilização de aulas *on-line*, discussão em fóruns eletrônicos, desenvolvimento de grupo de estudo via *Skype*, grupos de *WhatsApp*, avaliação assentada em diagnósticos e conhecimentos prévios, avaliações colaborativas, estudos dirigidos, contratos de trabalho com amparo em temas de interesses de aprendizagens, mapas conceituais, debates, grupos de discussão, filmes, oficinas, seminários, estágio pactuado, dentre outras, as quais denotam a formulação de uma proposta de ensino coerente, contextualizada, participativa e adaptada às necessidades de preparo dos estudantes, que têm a possibilidade de estabelecer sua aprendizagem pelo interesse, a riqueza e os significados do conhecimento, e não pelo controle das notas e da aprovação, tornando-se um jogo de sedução e de prazer.

Malgrado identificarmos nos professores um certo desconforto por não terem a formação em licenciatura, talvez fruto dessas cobranças com a legitimação de um diploma e dos tensionamentos da área, observamos um compromisso e um respeito com o exercício da docência. De nossa parte, superamos a visão de que a formação pedagógica, assim como a Educação de modo geral, sozinha, possa resolver os problemas gerados nessa complexa teia de relações que envolve o “ser professor”. Essa concepção redencionista e salvacionista da Educação e, mormente, de uma formação pedagógica que torne os professores eficientes, precisa dar lugar a uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente e de uma formação contextualizada e contínua. Para os professores, esse movimento é permanente, é ininterrupto desenvolvimento e perpétuo aperfeiçoamento, cabendo ao coletivo assumir a responsabilidade de valorização desses espaços e das experiências adquiridas na vivência de novas estratégias de ensino e de aprendizagem. Em paralelo, é necessário um tensionamento junto à Instituição para a melhoria das condições e *locus* adequados ao desenvolvimento dessas práticas, de ações que qualifiquem o processo educativo, promovendo a interação, a autorreflexão e a reavaliação do percurso de aprendizagens e de formação profissional.

Os achados nos levam a refletir sobre a formação continuada de professores e a descoberta de mais caminhos que qualifiquem essas práticas. Há indicativo de que a execução de ações de formação pedagógica nos formatos convencionais (palestras, mini-cursos,

seminários etc.) pode contribuir, mas não responde por completo às demandas vivenciadas e experimentadas por esses professores. O vivido e o experimentado nas trajetórias de constituição da profissionalidade desses sete docentes são de tal modo intensos e tão reais que as possíveis intervenções precisam levar consideração essa dinâmica de corporificação, de visceralização de modos de se readaptar ou se reorganizar desses professores ante os movimentos do cotidiano e tramas sociais. Considerar a incorporação de um *habitus* ao largo dessa conquista identitária é fundamental, tanto para os professores, ao se perceberem como constructos dessas relações sociais e compreenderem suas ações, concepções e valores, quanto para a instituição (Universidade, departamentos, programas etc.), no sentido de promoverem ações visando ao desenvolvimento profissional docente, ao adotarem como referência a valorização da experiência, os espaços em que se engendram as práticas, a tutoria partilhada, o fortalecimento dos encontros de colaboração, a socialização sistemática das vivências de sala de aula, a possibilidade de acompanhamento, ateliês pedagógicos e assessoria de profissionais especializados, bem como de programas de investimentos e de valorização das práticas de ensino, entre outras.

Os achados aqui evidenciados reforçam nossa tese de que o professor bacharel conduz um capital pedagógico adquirido mediante a incorporação de um *habitus* estruturado, sobretudo, nos saberes da experiência, e que a ausência de uma reelaboração reflexiva sistemática sobre sua prática pedagógica inibe o desenvolvimento de um *habitus* que fortaleça sua profissionalidade, por conseguinte seu processo identitário como profissional docente.

Nesse sentido, sugestionamos o fortalecimento de espaços que permitam esses professores compartilharem experiências, histórias, percursos profissionais, suas vidas, enfim, esses exercícios de socialização, partilhamento e compartilhamento podem ser potenciadores de ressignificações e modificações de novos *habitus* que lhes possibilitem outros modos de refletir e agir, de sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional.

Identificamos, nas narrativas dos professores, desejos, dificuldades, imperfeições, aspirações, sentimentos que denotam essa limitação da própria condição humana, mas que estão nesse jogo desenvolvido a cada dia, a todo momento e que, porventura, algumas vezes nos impotencializam, nos prendem ao passado, às práticas antigas e ao medo de descobrir as coisas que realmente fazem bem a nós e aos outros. A docência é esse navegar que precisa seguir, um buscar permanente de telhas de vidro... O desafio proposto pela quixadense Rachel de Quiroz é de não aceitar a reprodução das estruturas estabelecidas, que sempre foram assim, inalteradas, as quais ninguém se atreve a mudar. Mudanças são fundamentais

mesmo que não surtam o efeito desejado ou que não deem certo. É parte dos riscos que corremos nesse jogo e é nesse movimento que acreditamos no refazer dos nossos atos, profissionais ou pessoais, no redescobrir de outras maneiras e fórmulas de sermos, de agirmos e de darmos significados ao ato de ensinar, de aprender e de ser feliz; que tal pormos uma telha de vidro em nossas vidas?!

E que esse exercício, como assinalaram Catani et al. (1997), permita que o profissional professor, com amparo na reflexão sobre si mesmo, se reconheça como educador e, mediante o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais, desenvolva novas práticas e renovadas maneiras de conduzir o ensino, desembocando em processos de autoformação (impacto na própria formação), heteroformação (contribuição na formação do outro) e ecoformação (na transformação do ambiente de trabalho e de desenvolvimento profissional), principalmente considerando as experiências que os afetam, que os tocam, que deixam marcas, os formam e transformam como sujeitos singulares, mas pertencentes a um grupo social, a um meio coletivo socializado e histórico.

REFERÊNCIAS

AIRES, Susye Nayá Santos. **Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas**. 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

ALMEIDA SANTOS, Mariglória. **A construção da identidade do docente do ensino superior**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo, Cortez, 2012.

ALVES, Luciene. **Pedagogia universitária na área da saúde: perfil docente e proposta de formação em serviço**. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

AMARAL, Ana Lúcia. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia : EDUFU, 2012. p.141-160.

ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de. Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, UFSC, 2015.

ASSESSORIA TÉCNICA E DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL. **UEFS em dados**. Feira de Santana: ASPLAN, Portal Digital, 2015. Disponível em: <<http://www1.uefs.br/portal/assessorias/asplan/menu/boletim-asplan/>>. Acesso em: 2 set. 2018.

AQUINO, Orlando Fuentes; PUENTES, Roberto Valdés. Desenvolvimento profissional docente universitário: uma proposta de formação pela via do trabalho metodológico. In: NETO, A. Q.; ORRÚ, S. E. (Org.). **Docência e formação de professores na educação superior: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas**. Curitiba: CRV, 2009. p.109-127.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e os métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos da educação**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O poder simbólico**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: 2014: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2013: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2016.

_____. Plano Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação 2014 -2024. **Lei n. 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Brasília: PNE, Câmara dos Deputados, 2014.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. **Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial**. Brasília: MS, MEC, 2007.

_____. Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia de professores**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012. Porto de Galinhas-PE. **Anais...** Porto de Galinhas-PE: ANPED, 2012.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LOPES, Fátima Maria Nobre. A necessidade de uma posição teleológica voltada para a formação didático-pedagógica de professores bacharéis e tecnólogos. In: REUNIÃO DA ANPED, 38., 2017. São Luis, MA. **Anais...** São Luis, MA: ANPED, 2017.

CATANI, D. B. et al. Historia, memoria e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p.15-48.

CATANI, D. B. (Org.); VICENTINI, Paula Perin (Org.). **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores**. 2.ed. São Paulo: Escrituras, 2007. 270p.

CHAVES, Amanda Pires. **Formação pedagógica no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR. **Sistema Nacional de Pós Graduação**. Brasília: MEC, CAPES, Plataforma Sucupira, 2018. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa>>. Acesso em: 19 out. 2018.

CONTE, Karina de Melo. **Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo**. 2013. 99 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CONTRERAS, José Domingos. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad em la formación didáctica del profesorado. In: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel Hugo. **El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, 2011.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Formação pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* em saúde coletiva. **Ciênc. saúde coletiva**, [S.l.], v.18, n.6, jun. 2013.

_____. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.2, p.319-334, abr./jun. 2013.

CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia M. Oliveira. Formação continuada: uma construção epistemológica e pedagógica da/ e na prática docente universitária no contexto da UFPE. In: _____. **Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção**. Recife: Universitária da UFPE, 2008. p.27-64.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo : Universidade de São Paulo, 2009.

_____. Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997.

_____. Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2.ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

_____. Maria Isabel. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Marília Costa Morosini. (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docente na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p.71-100.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; SILVA, Silvina Pimentel. A integração ensino e pesquisa: pistas sobre a aula universitária. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; CARVALHO, Antonia Dalva França (Orgs.). **Diálogos sobre a formação de professores: olhares plurais**. Teresina : EDUFPI, 2012.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Profissão professor- políticas e memórias. **Relatório Técnico de Pesquisa**. Fortaleza: UECE, EDUCAS, 2007, 193p.

_____. Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. – Brasília : Liber Livro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Elci Nilma Bastos. **O estágio docência na formação de professores da Educação Superior: representações de estudantes do mestrado em Saúde Coletiva**. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p.427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 08. nov. 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação Sísifo**, [S.l.], n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GUEDES, Virgínia Maria de Sousa. **Competências do enfermeiro de cuidados gerais em cuidados de saúde primários**. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado Gestão de Serviços em Enfermagem) - Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012.

GHEDIN, Evandro Luiz; FREITAS, Liliane Miranda. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v.10, n.19, jan./jun. 2015.

GHEDIN, Evandro; FRANCO; Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.), **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

GUIMARÃES, Valter Soares. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva de Sousa; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da (Orgs.). **Docência no Ensino Superior**: desafios da prática educativa. Salvador : EDUFBA, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativa Populacional 2018**. Brasília: IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

JOAQUIM, Nathália de Fátima. **Desafios da formação docente**: estágio docência e a prática de ensino em administração. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n.19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LAUDARES, João Bosco. A descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações. IN: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33. 2010. Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu-MG: ANPED, 2010.

LEITINHO, Meiricele Calíope. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. **Linhas Críticas**, Brasília, v.14, n.26, p.79-92, jan./jun. 2008.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores universitários.** 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Estágio de docência na pós-graduação *Stricto Sensu*: uma perspectiva de formação pedagógica. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013. Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia-GO: ANPEd, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R; MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.61-77.

MICELI, Sergio. Introdução à teoria de Bourdieu. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3.ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAIS, Robson Santos. **Docência universitária: saberes pedagógicos necessários à formação do professor de ciências contábeis.** 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes. **Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS.** 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Marília Costa Morosini. (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2000.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional, Fundação Carlos Chagas,** Curitiba, v.15, n.30, p.5-16, jul./dez. 2004.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua Formação.** 4.ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p.427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 08. nov. 2016.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v.32, n.88, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Formação de professores como práxis: princípios e práticas. In: CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; NASCIMENTO, Franc-lane Sousa Carvalho do; OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa (Orgs.). **A professoralidade e as práticas da docência: identidades, saberes e desenvolvimento profissional**. Teresina : EDUFPI, 2016.

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PADULA, Sandra Regina Paes. **Docência na universidade: aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Artes e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

PEREIRA, Ana Cristina Silva de Oliveira. **Entre itinerâncias formativas e fazeres pedagógicos da/na docência universitária**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática: ressignificando a didática. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia : EDUFU, 2012. p.15-21.

_____. Selma Garrido. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana : UEFS Editora, 2009. p.88-101.

_____. Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUADROS, Ana Luiza de. et al. A formação do professor universitário no percurso de pós-graduação em Química. **Ciênc. educ.**, Bauru, v.18, n.2, 2012.

QUEIROZ, Raquel de. **Telha de vidro**. [S.l.]: Jornal de Poesia, 2015. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/rqueiroz01p.html>>. Acesso em: 11 out. 2015.

RAMALHO, Betânia Leite; FIALHO, Nadai Hege; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Por um saber pedagógico e didático para profissionalizar a docência. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudia Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Orgs.). **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. Uma formação de professores universitários na Bahia: pressupostos, contextos e possibilidades. In: REUNIÃO DA ANPED, 38., 2017. São Luis, MA. **Anais...** São Luis, MA: ANPEd, 2017.

RAMOS, Evódio Maurício O. **Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana: teares, linhas e tessituras**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, 2014.

RAMOS, Renata Adrian Ribeiro Santos. **Necessidades formativas de professores do Ensino Superior, com vistas ao desenvolvimento profissional: o caso de uma universidade pública na Bahia**. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

RECHE, Bruna Donato. **A formação docente para o Ensino Superior no Programa de Mestrado em Educação da UEL e a perspectiva de alunos oriundos do bacharelado**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2015.

REIS, Pedro da Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, ano.14, v.15, n.16, p.17-34, jan./dez. 2008.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; MOREIRA, Jeferson da Silva. A busca da profissionalidade da docência no ensino superior. **Revista Educação e Emancipação**, São Luis, v.9, n.2, jul./dez. 2016.

RIBEIRO, Marinalva Lopes ; FREITAS, Elci Nilma Bastos. O estágio e a aprendizagem da docência em saúde coletiva. In: GONZÁLEZ, Barea; Eva, María y Moreno; Yus, M. Angeles. (Org.). **Aprendizaje-servicio, desarrollo y comunidades profesionales de aprendizaje en Educación Superior**. Murcia: Edit.Um, 2016, v.2, p.203-208.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de cursos de licenciatura. In: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva de Sousa; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da (Orgs.). **Docência no ensino superior: desafios da prática educativa**. Salvador : EDUFBA, 2011.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface, Comunic., Saude, Educ.**, Botucatu, v.14, n.32, p.52-68, jan./mar. 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: provocações à moda da Filosofia. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

RODRIGUES, Maria Auxiliadora P. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Ciências da Educação, 2006.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Casos de Ensino em Administração: notas sobre a construção de casos para ensino. **RAC**, [S.l.], v.11, n.2, p.213-234, abr./jun. 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995. p.63-92.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa**. 5.ed., Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Gustavo Jaccoud. **Formação didático-pedagógica dos discentes do Curso de Graduação em Fisioterapia da UESB**. 2009. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SCARTEZINI, Raquel Antunes. Formação de professores do Ensino Superior e identidade profissional docente. In: REUNIÃO DA ANPEd, 38., 2017. São Luis, MA. **Anais...** São Luis, MA: ANPEd, 2017.

SCHNETZLER, Roseli P.; CRUZ, Maria Nazaré da; MARTINS, Ida Carneiro. Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPEd, UFSC, 2015.

SCORZONI, Marília Ferranti Marques. **O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n.20, p.60-70, maio/jun./jul./ago. 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Lidiana Sagaz. **O perfil dos egressos do programa de pós-graduação em Ciência da Informação da UFSC: 2003-2010**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Tecendo os fios do *Habitus Professoral*. **Revista Aleph**, [S.l.], ano.10, n.21, jul. 2014. Disponível em: <www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/download/50/45>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SILVA, M. da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do *habitus professoral* e da natureza prática da didática. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS, 2009. p.25-46.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O Ofício de Professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

THERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'AVILA, C. e VEIGA, I.P.A. (Orgs.). **Didática e docência na Educação Superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p.15-55.

THOMPSON, E. P. **Miséria e teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro, Zahar, 1992.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Sistema de Bibliotecas. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos**. Organizadores: AMORIM, Ana Neri Barreto de, RIOS, Francisco Welton Silva; SILVA, Gicelle de Souza. Fortaleza: UECE, 2016. 150 p. (Coleção Normalizações SIBUECE; v.1).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva – Regimento. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Resolução CONSEPE nº 005/2014**. Feira de Santana: UEFS, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI: 2011-2015. Feira de Santana: UEFS, 2013.

VANDERLEI, Márcia de Oliveira Torres. **Discursos sobre a prática**: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2012.

VASSOLER, Márcia Cecília. A relação da didática docente universitária no contexto do Plano Nacional de Educação PNE 2014/2024 vinculada à formação *stricto sensu*. **38ª Reunião da ANPED**, 01 a 05 de Outubro de 2017, São Luis, Maranhão.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Universidade e desenvolvimento docente**: propostas em debate. – Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2012.

_____, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. - Campinas, SP : Papyrus, 2009.

VEIGA, I.P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VILELA, Naiara Sousa. **Docência universitária**: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores / Naiara Sousa Vilela. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós Graduação em Educação. - 2016. 132 f. : il.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *habitus*. **Educação & Linguagem**, ano 10, nº 16, p. 63-71, jul-dez, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi – 2. ed. – Porto Alegre : Bookman, 2001.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine da Silva; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, ago/ 2017, Volume 98 Nº 249. Páginas 332 – 346.

APÊNDICES

APENDICE A - Roteiro de Entrevista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: PROFESSORES BACHARÉIS DA SAÚDE: TRAJETÓRIAS DE
PROFISSIONALIDADES DOCENTES

Caso 1 - Me chamo Rafaela, tenho formação na área da saúde, sou professora universitária e atuo em um Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Primeiro reconheço que minha formação de bacharelado é mais profissionalizante e técnica. Não é uma formação específica para docência. Sou uma enfermeira que virei professora e hoje estou aprendendo ainda a ser professora. Tenho 10 anos de magistério superior e 04 anos de docência na Pós-Graduação. Quando fiz meus estudos de Mestrado e Doutorado pensei que seria preparada para a docência. Eu tive dois semestres de tirocínio docente tanto no mestrado como no doutorado, algumas disciplinas relacionadas ao campo da didática, mais na verdade aprendi ensinando na prática. Durante minha atuação docente algo que me inquietava muito e ainda hoje me incomoda é a utilização da aula expositiva. Parece-me que não é algo produtivo, que não é algo que motiva muito os estudantes. Também me angustia a forma como avaliamos e a falta de acolhimento ao estudante com mais dificuldade e que não apresenta o desempenho que você esperava dele, que não avança em seu projeto de pesquisa, que não cumpre os prazos e atividades. Temos ranços em nossa formação e em nossa experiência que muitas vezes nos faz conceber a educação como controle e a avaliação como punição. Preciso meus objetivos, o perfil do profissional que quero formar, a relação professor-aluno, as estratégias de ensino-aprendizagem, a avaliação. Preciso perceber esse estudante de pós-graduação como um profissional que vai ser meu colega e eu quero que ele seja um profissional competente, um pesquisador responsável, comprometido. Mas, como faço isso? Que estratégias pedagógicas utilizo pra estimular o estudante e fazê-lo pensar, claro que a gente lança mão de uma coisa e outra que a gente vê numa aula e acha interessante, incorpora e faz, mas de forma sistematizada, como fazer? No ensino na pós-graduação como fazer essas interlocuções, questionar os estudantes, conhecer suas experiências, transformar a avaliação um em momento de devolução e aprendizagem? Utilizando o PBL em um contexto de prática? Seriam possíveis propostas e experiências que construam uma visão crítica dos estudantes a

partir dessas possibilidades? Mas, e as demandas relacionadas à prazos, publicações, pesquisa? Cá estou eu nesses dilemas e reflexões da profissão de professor...

1. E quanto a você? Que trajetória acadêmica e profissional tem percorrido? Como se tornou professor do PPGSC (fatores, percursos, elementos, experiência)? Qual sua compreensão de ser professor de um curso de formação desta natureza? Qual a relevância do seu papel de professor do PPGSC? Quais as atividades caracterizam sua atuação docente no PPGSC? Quais práticas e ideias que ao longo de sua experiência você construiu para dar conta dessas demandas no campo da docência? Fale um pouco sobre sua trajetória como professor (a), destacando aqueles aspectos que você acredita que foram importantes em sua vida profissional e merecem ser compartilhados com outros professores e com pessoas que fazem parte de sua vida pessoal e profissional.
2. A professora Rafaela, ao traçar seu próprio perfil como professora aponta algumas dificuldades, alguns dilemas, desafios e conflitos que tem vivido em sua profissão. Pensando em sua carreira, identifique quais são as principais dificuldades, dilemas, conflitos ou desafios que você tem enfrentado desde que começou a carreira? Quais elementos sente falta na sua formação para atuar no PPGSC? Como você tem lidado com eles?
3. Em relação ao seu exercício profissional como professor (a) universitário (a), que lugares, cursos, experiências, contextos foram mais significativos para lhe fornecer subsídios para a docência?
4. Assim como a trajetória profissional da professora Rafaela, sua prática pedagógica sofreu modificações ao longo de sua atuação docente? Por que e como? Pode relatar uma situação exitosa de ensino e outra em que teve muita dificuldade ou fragilidade enquanto docente do PPGSC? Como você explica a proposta de formação humana e profissional no PPGSC? O que tem feito para sua efetivação?

Caso 2 - “Os estudantes chegam ao Programa com muitas deficiências e esperam muito dos professores. Eles têm dificuldades e não se empenham muito. Há uma cobrança muito grande dos órgãos de fomento e da sociedade acadêmica por bons resultados nas pesquisas e esses resultados dependem muito do trabalho dos estudantes, já que eles são protagonistas desse processo. Às vezes falo pra eles se empenharem mais e cumprirem com suas

responsabilidades. Quando se empenham e são responsáveis eles conseguem avançar bastante. Por outro lado, nossas metodologias e estratégias pedagógicas ainda carecem de reflexões no sentido de se tornarem mais produtivas, mais participativa e que, possibilite aos estudantes pensar sua formação enquanto acadêmico, profissional e pesquisador. Meu grande dilema é o processo avaliativo. Aqui no Programa, como forma de avaliação, adoto a prática de utilizar leituras e preparação de material para o debate em sala de aula, bem como a aplicação de prova escrita relacionando o conhecimento discutido na disciplina com a temática de pesquisa dos estudantes. Sou rigoroso nos critérios e exijo bastante conhecimento dos estudantes que sempre reclamam, mas penso que assim eles serão obrigados a se dedicarem mais aos estudos. Minha estratégia de ensino está pautada na aula expositiva participada com a utilização de slides e discussão de textos científicos. Não sei o contexto e as condições que esses estudantes se achegam ao Programa de Pós-Graduação, contudo creio que eles estão disponíveis a se dedicarem integralmente às atividades acadêmicas. Eles precisam estudar muito, se envolverem com os grupos de pesquisa, publicarem trabalhos e participar de eventos da área. Só assim terão êxito!”

1 - Baseado na fala do Professor Marcos, docente de um programa de pós-graduação de uma universidade pública da Bahia comente a situação por ele narrada trazendo sua prática e experiências como ponte de diálogo das questões relacionadas ao contexto do ensino na pós-graduação, das estratégias, dos modos de avaliação e do sentido da formação profissional nesse espaço formativo.

APENDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TITULO: PROFESSORES BACHARÉIS DA SAÚDE: TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADES DOCENTES

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa na área da Pedagogia Universitária, sob a responsabilidade da pesquisador Evódio Maurício Oliveira Ramos e colaboração da pesquisadora Isabel Maria Sabino de Farias, com os quais poderá manter contato através do endereço e telefones listados ao final deste termo. Essa pesquisa tem como objetivo analisar como bacharéis que exercem a docência no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) constituem o capital pedagógico que estrutura seu *habitus professoral*. Os resultados dessa pesquisa têm como maior benefício para a instituição pesquisada, o Programa de Pós-Graduação e professores participantes a possibilidade de elaboração de propostas institucionais que contemplem as necessidades formativas e o desenvolvimento profissional dos docentes, bem como a ampliação dos pressupostos da formação pedagógica e da prática docente no campo da saúde. Especificamente, para os professores participantes os benefícios serão a reflexão e revisão de suas práticas docentes com vista à autoformação. Para atingir o objetivo proposto, esta pesquisa necessita de sua colaboração e disponibilidade em participar de uma entrevista, a ser realizada no Núcleo de Ensino e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), localizado no Prédio de Pós-Graduação em Educação, 1º andar - UEFS, em data e horário de sua disponibilidade. Ressaltamos que esta participação pode provocar evocação de memórias e reflexões sobre a sua prática docente, acarretando desconforto, exposição, constrangimento, alterações do comportamento e diminuição de sua autoestima. Poderá ocorrer também cansaço ou aborrecimento em virtude dessa participação. Nesse sentido, durante esse procedimento de entrevista o Sr. (a) estará sempre acompanhado por um dos pesquisadores, que lhe prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso, sendo que esse instrumento de coleta só será aplicado após a sua anuência e assinatura em duas vias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Uma cópia deste TCLE será fornecida a você e a outra ficará em posse do pesquisador responsável por um tempo de 05 anos no NEPPU/UEFS, junto com o roteiro de entrevista utilizado nesta pesquisa, sendo destruídos após esse período. Caso venha a se sentir eventualmente incomodado(a), o(a) Sr.(a) pode, voluntariamente, desistir de participar, sem qualquer prejuízo, como também pode denunciar qualquer ação que contrarie as normas éticas que envolve a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS, localizado na Av. Transnordestina, s/n – Novo Horizonte, UEFS – módulo I, MA 17, Feira de Santana, telefone (75) 3161-8067 e e-mail cep@uefs.br. Ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo ou despesa, nem receberá qualquer vantagem financeira mas, se por ventura tenha alguma despesa, essa será ressarcida nos termos da lei, assim também caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência dessa participação poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. O Sr. (a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar em qualquer tempo. Ao final, terá acesso aos resultados através do recebimento do texto final da tese, a qual também será depositada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – CE. O (a) Sr.(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem penalidade ou prejuízo. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo com garantia de confidencialidade, de privacidade e de anonimato. Os resultados da pesquisa serão divulgados para a comunidade acadêmica e científica, mas você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Caso sinta-se esclarecido e concorde em participar desta pesquisa, assine este documento em duas vias.

Feira, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Dados do pesquisador responsável: **Evódio Maurício Oliveira Ramos**

Endereço profissional: Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo VI, Departamento de Saúde (Colegiado do Curso de Educação Física). Avenida Transnordestina, S/N, bairro Novo Horizonte, Feira de Santana-Ba, em horário comercial ou através do telefone (75) 3161-8234.

Dados da pesquisadora colaboradora: **Isabel Maria Sabino de Farias**

Endereço profissional: Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação (CED), Programa Pós-Graduação em Educação, localizado na Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – 2º Andar - Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, em horário comercial ou através do telefone (85) 3101-9918.