



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

JONATHAN FERREIRA BRITO

**DOCENTES DE PATOLOGIA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA:
FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORTE DO
BRASIL**

**PALMAS (TO)
2020**

JONATHAN FERREIRA BRITO

**DOCENTES DE PATOLOGIA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA:
FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORTE DO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Carmem Lucia Artioli Rolim

**PALMAS (TO)
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- B862d BRITO, JONATHAN FERREIRA .
DOCENTES DE PATOLOGIA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
MEDICINA: FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
DO NORTE DO BRASIL . / JONATHAN FERREIRA BRITO. – Palmas, TO,
2021.
65 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em
Educação, 2021.
Orientador: Carmem Lucia Artioli Rolim
1. Docentes de Patologia. 2. Formação docente. 3. Educação. 4. Região
Norte. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

JONATHAN FERREIRA BRITO

**DOCENTES DE PATOLOGIA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA:
FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORTE DO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Carmem Lucia Artioli Rolim

Data de Aprovação ___/___/_____

Certificando a participação dos membros da Banca Examinadora a distância, por webconferência, conforme o art. 57 da Resolução CONSEPE nº 09, de 14 de março de 2018 e art. 1º da Resolução CONSEPE nº 03, de 25 de março de 2020, a presente folha de Aprovação segue assinada pela professora orientadora e presidente Prof.^a Dra. Carmem Lucia Artioli Rolim.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Carmem Lucia Artioli Rolim (PPGE/UFT)
Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Eduardo José Cezari (PPPGE/UFT)
Examinador Externo

Prof.^a Dra. Rosilene Lagares (PPGE/UFT)
Examinadora Interna

Dedico este trabalho a todos que em algum momento se dispuseram a vivenciar juntamente comigo a relação entre professor e aluno. A todos que foram meus professores desde o longínquo, mas nem tanto, ensino infantil, até os orientadores e preceptores desse atual momento. E também a todos que foram meus alunos, desde as aulas particulares, monitorias e grupos de estudo do ensino médio, até os queridos egressos do Padu, a quem, em vários momentos tive a alegria de ver adentrar os portões da universidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família dada pelo Criador, que é em um mesmo tempo um lugar e um sentimento, ambiente de crescimento literal e figurativo, no qual se baseia toda e qualquer conquista que eu, porventura, tropeçar.

Agradeço à minha esposa, família que escolhi, e por quem fui escolhido. Minha fonte de motivação diária e de força para superar as responsabilidades da vida adulta, em muito, amenizadas pela vida a dois.

Agradeço aos amigos adquiridos na graduação, especialmente aos queridos que se denominam pela cafona - admito - alcunha de madsix, pelo compartilhar da vida, dos pequenos e dos grandes passos, dos gracejos e dos mais estapafúrdios momentos guardados eternamente no coração.

Agradeço aos amigos da Pós-Graduação em Educação, por quem fui letrado na educação, tanto por colegas quanto por professores. Sei que me tornei um ser humano um pouco melhor ao me rodear dos amigos do PPGE.

Agradeço aos amigos da residência médica, tão temida e tão almejada. Sua companhia diária, a divisão das dores e a descoberta conjunta do caminho a se seguir, além da mão sempre estendida dos preceptores que já trilharam esse mesmo caminho, também me inspira a desenvolver este trabalho.

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora, que viu em mim algo que talvez eu mesmo ainda não tenha visto, e que de forma tão cuidadosa e compreensiva me guiou até este momento.

Agradeço a esta banca que, carinhosamente, me ajudou a tornar este trabalho um pouco mais daquilo que vislumbrei nele e dessa forma me ajudou a me tornar um pouco mais parecido com o professor que almejo ser.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado se vincula à linha de pesquisa Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins. Tem como objeto de pesquisa a formação do docente de Patologia e como objetivo geral compreender o perfil profissional dos docentes de Patologia dos cursos de Medicina das Universidades Públicas Federais da Região Norte do Brasil, por intermédio dos caminhos e correlações entre formação e docência. Para atingir esse propósito, delinearam-se os objetivos específicos, a saber: caracterizar a docência no contexto histórico do ensino superior no Brasil; descrever o papel do componente curricular de Patologia nos cursos de graduação em Medicina no Brasil, correlacionando-o, historicamente, com a docência; identificar o perfil profissional dos docentes de Patologia dos cursos de Medicina das Universidades Públicas Federais do Norte do Brasil; correlacionar seus perfis de formação médica com o desenvolvimento de suas carreiras docentes. A pesquisa apresenta enfoque na docência, de forma especial na formação do docente que atua no ensino superior na área de saúde, o que instigou a compreensão dos processos de implantação e gestão do ensino superior e a constituição da identidade docente nestes espaços. A abordagem utilizada é a qualitativa e possui caráter exploratório. Utilizou-se de fontes bibliográficas e documentais, cujos dados foram obtidos por meio de buscas em repositórios virtuais. A análise dos dados revelou um contexto contraditório na atuação do docente/patologista, na medida em que o percurso formativo de grande parte dos docentes pesquisados não está ancorado em um constructo teórico que contemple a formação docente e que possibilite desenvolver concepções de docência e formação de forma crítica e dialógica.

Palavras-chave: Docentes de Patologia. Formação docente. Região Norte.

ABSTRACT

This master's degree dissertation is linked to the research line Curriculum, Teacher Education and Teaching Knowledge – Master degree in Education at the Federal University of Tocantins. Its object of research is the development of the Pathology teacher and its general objective is to understand the professional profile of Pathology teachers in the Medical courses of Federal Public Universities in northern Brazil, through the paths and correlations between training and teaching. To achieve this purpose, specific objectives were outlined, namely: to characterize teaching in the historical context of higher education in Brazil; describe the role of the curricular component of Pathology in undergraduate Medical courses in Brazil, correlating it, historically, with teaching; to identify the professional profile of Pathology teachers in medical courses at Federal Public Universities in northern Brazil; correlate their medical training profiles with the development of their teaching careers. The research focuses on teaching, especially in the training of teachers working in higher education in the health area, which instigated the understanding of the processes of implementation and management of higher education and the constitution of a teacher identity in these spaces. The approach used is qualitative and has an exploratory character. Bibliographic and documentary sources were used, whose data were obtained through searches in virtual repositories. The analysis of the data revealed a contradictory context in the performance of the professor/pathologist as the training path of most of the researched teachers is not anchored in a theoretical construct that contemplates the teaching education and that allows them to develop conceptions of teaching and education in a critical and dialogical manner.

Keywords: Pathology professor. Teaching education. Northern Brazil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Plataforma e-MEC | 16 |
| Figura 2 - Resultados de busca no e-MEC | 17 |
| Figura 3 - Ano de fundação dos primeiros cursos de Medicina por estado..... | 50 |
| Figura 4 - Locais e número de cursos de Medicina oferecidos na Região Norte | 52 |
| Figura 5 - Ano de formação dos docentes patologistas | 53 |
| | |
| Gráfico 1 - Quantidade de vagas para Medicina em IES Federais da Região Norte..... | 51 |
| Gráfico 2 - Região em que os docentes patologistas realizaram a graduação | 54 |
| Gráfico 3 - Carga horária dos docentes patologistas | 55 |
| Gráfico 4 - Titulação dos docentes patologistas | 55 |
| Gráfico 5 - Ano de atualização do Currículo Lattes | 56 |
| | |
| Quadro 1 - Dados extraídos do e-MEC | 17 |
| Quadro 2 - Vinculação das IES aos sistemas de ensino | 28 |
| Quadro 3 - Organização acadêmica e prerrogativas das IES..... | 29 |
| Quadro 4 - Docentes patologistas por instituição..... | 53 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|------------------------------------------------------------------------|
| CC | Conceito de Curso |
| Cesupa | Centro Universitário do Estado do Pará |
| CFM | Conselho Federal de Medicina |
| CPC | Conceito Preliminar de Curso |
| Enade | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| Facimed | Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal |
| Famaz | Faculdade Metropolitana da Amazônia |
| Fametro | Faculdade Metropolitana de Manaus |
| Fesar | Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida |
| Finca | Faculdades Integradas Aparício Carvalho |
| IDD | Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ITPAC | Instituto Presidente Antônio Carlos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| Padu | Programa de Acesso Democrático à Universidade |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| Prouni | Programa Universidade para Todos |
| Reuni | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| UEA | Universidade do Estado do Amazonas |
| Uepa | Universidade do Estado do Pará |
| Ufac | Universidade Federal do Acre |
| Ufam | Universidade Federal do Amazonas |
| UERR | Universidade Estadual de Roraima |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFRR | Universidade Federal de Roraima |

| | |
|-------------|----------------------------------------------------|
| UFT | Universidade Federal do Tocantins |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| Unesc | Faculdade de Educação e Cultura de Vilhena |
| Unnesa | Faculdade Metropolitana |
| Unifap | Universidade Federal do Amapá |
| Uniltonlins | Universidade Nilton Lins |
| Uninorte | Universidade Barão do Rio Branco |
| UNIR | Universidade Federal de Rondônia |
| UnirG | Universidade de Gurupi |
| UniSL | Centro Universitário São Lucas |
| USAID | United States Agency for International Development |

SUMÁRIO

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 APRESENTAÇÃO | 12 |
| 2 INTRODUÇÃO | 15 |
| 3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR | 21 |
| 3.1 Instituições de Ensino Superior no Brasil | 21 |
| 3.1.1 Antecedentes históricos | 22 |
| 3.1.2 Gestão das Instituições de Ensino Superior..... | 25 |
| 3.1.3 Organização acadêmica das IES..... | 27 |
| 3.2 O docente do ensino superior: identidade e formação | 32 |
| 4 DOCÊNCIA EM SAÚDE: DIÁLOGOS E ESPECIFICIDADES | 37 |
| 4.1 Docência em saúde: princípios formativos..... | 37 |
| 4.2 O docente no curso de Medicina: um diálogo necessário..... | 41 |
| 4.3 O papel da Patologia e do docente de Patologia na graduação em Medicina | 46 |
| 5 O PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE PATOLOGIA: ANÁLISES E REFLEXÕES | 49 |
| 5.1 Os cursos de Medicina na Região Norte do Brasil: uma contextualização | 49 |
| 5.2 Docentes patologistas dos cursos de Medicina das Universidades Federais da Região Norte do Brasil: em busca de um perfil..... | 52 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 59 |
| REFERÊNCIAS | 61 |

1 APRESENTAÇÃO

Apresenta-se nesta seção o histórico, as motivações e os objetivos que propiciaram as pesquisas em educação e, de forma específica, em saúde. Parte-se dessa temática mais ampla, ao mesmo tempo em que se vislumbra a compreensão de caminhos conceituais que permeiam a identidade docente e os processos de formação que constituem esse profissional.

Os estudos acerca de educação e saúde, aos quais me dediquei nesta dissertação, estão presentes em minha trajetória desde a formação inicial. Desde muito pequeno, sempre fui um leitor ávido. Estimulado por meus pais e acompanhando a vida acadêmica de ambos, visto que meu pai era estudante de Direito e minha mãe pedagoga, cuja defesa de dissertação ocorreu quando eu ainda era uma criança, aos poucos fui me interessando por literatura, e mostrando uma inclinação para as Ciências Humanas. Mais à frente, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde me graduei em Medicina, foi determinante na sequência de meus estudos e nas minhas práticas profissionais. Para além de espaço formativo, a Universidade foi também o ambiente em que me encontrava durante o início da vida adulta. Lá, onde os muros sociais tornaram-se cortinas, pude vivenciar a descoberta de universos para além do meu próprio, com suas regras e convenções particulares.

A escolha pela graduação, apesar de aparentemente infundada, ocorreu por não me sentir capaz de definir um caminho a ser percorrido aos 16 anos de idade. Interessado por assuntos diversos, movido pela curiosidade, vislumbrei na profissão médica um caminho viável. O ingresso na Universidade, ocorrido logo após meus completos 17 anos, foi marcante, pois representava uma trajetória que se definia diante dos meus olhos e dos meus familiares. Em seis anos me graduaria e me tornaria médico.

Confesso que poucas reflexões sobre o caminho a ser percorrido me ocorreram naquele primeiro momento. Havia, evidentemente, a euforia pelo objetivo alcançado, mas em segundo plano, timidamente guardada, havia uma forte sensação de segurança por considerar que, de certa forma, meu destino estava traçado e não precisaria me preocupar em tomar decisões tão definidoras em curto e médio prazo. Indeciso como sou, decidir sempre me foi algo de grande custo emocional. O fato é que, de forma concreta, não me ocorrera em nenhum momento refletir sobre o que seria minha prática médica. Vivia um vislumbre, uma visão etérea do que vivenciaria enquanto profissional nos anos que viriam.

Concomitantemente às atividades formativas, aos docentes e a descoberta de uma comunidade médica - um corpo social ao qual, pouco a pouco, eu começava a integrar - tive a oportunidade de vivenciar experiências paralelas que, ao refletir retrospectivamente, apesar de

parecerem tão distantes de quem eu era e de quem estava me tornando, aos meus olhos à época, foram tão responsáveis por me trazer até a educação quanto minhas experiências como graduando em Medicina. Ao fim do primeiro ano de graduação, integrei o Programa de Acesso Democrático à Universidade (Padu), projeto de extensão que consistia em um curso preparatório para o processo seletivo da universidade, conduzido por alunos da graduação. Nesse projeto, adentrei à sala de aula como docente de Literatura e ali iniciei de fato minhas reflexões sobre carreira e processos de ensino.

Durante os quatro anos que participei do projeto, aos poucos, aprofundava-me no interesse pela docência, assim como refletia sobre a trajetória a ser percorrida para atingir esse objetivo. Nesse ínterim, os anos correram e, embora me aproximasse da conclusão do curso, não havia muitos sonhos sobre os quais me debruçasse além da docência. Não almejava uma especialização médica, nem encontrava alguma área com a qual me identificasse.

Importa destacar que a especialização, mediante a realização de uma residência, tem grande importância na formação médica, visto que, segundo Machado (1997, p. 59) “os médicos, de modo geral, estão se formando condicionados por um mercado cada vez mais competitivo e por um modelo de ensino que favorece e estimula a opção prematura por uma especialidade”. Ainda segundo a autora, isso ocorre, pois

[...] a revolução científica, fruto dos séculos XIX e XX, permitiu grandes avanços no campo das ciências médicas. O conhecimento médico e, conseqüentemente, a prática profissional adquiriram feições científicas, imprimindo a racionalidade objetiva como fundamento de um novo paradigma médico [e conseqüentemente] o conhecimento e a prática da medicina tornaram-se tão complexos que a divisão do trabalho médico se impôs (MACHADO, 1997, p. 63).

Essa necessidade imposta pelo mercado conseqüentemente gera uma formação médica voltada para o tecnicismo da profissão em detrimento da pesquisa. Machado (1997, p. 61) afirma que “embora a pós-graduação médica seja das mais antigas no País, a formação *stricto sensu* não tem tradição no Brasil. A ênfase na formação para o mercado e para os serviços sempre teve amparo na falta de políticas específicas para a produção científica na medicina”.

Considerando esses fatores, o dilema da especialização ao fim da graduação se tornou nova fonte de ansiedade. Apesar disso, havia descoberto um caminho a ser seguido, assim, busquei em uma pós-graduação em educação os saberes necessários para me desenvolver como docente. Esses saberes se converteram em um amadurecimento de conceitos por meio dos componentes curriculares, e ainda em mais reflexões sobre as práticas que adotaria como docente futuramente.

Além disso, a pós-graduação representa um reencontro com meu próprio perfil, pacato e absorto em leituras voltadas às Ciências Humanas. Nesse meio tempo, trabalhei em diversos setores da saúde, como: atenção primária; medicina de urgência e emergência; e vigilância em saúde. Essa curta vivência profissional também me permitiu vislumbrar prioridades que não me ocorreram durante a graduação. Logo, perguntas referentes a minha própria rotina de trabalho, à constituição de uma família e aos impactos do meu trabalho na minha vida pessoal começaram a ser feitas.

Durante uma aula do professor Damião Rocha, em meio a discussões a respeito da docência e da sua relação com a pesquisa, perdido em pensamentos referentes à especialização médica, visto que já estava graduado há dois anos e não havia tomado nenhuma decisão nesse sentido; um pensamento tomou minha mente de assalto, de tal forma que, francamente, não me recordo da conclusão da aula do docente naquele dia. Peço perdão ao professor publicamente e prossigo com o dito pensamento: eu deveria buscar uma especialidade que fosse ponte para a sala de aula, essa especialidade poderia ser a Patologia; tornando-me patologista poderia ser docente.

Evidentemente poderia tornar-me docente em qualquer especialidade, mas como patologista essa possibilidade se tornava ainda mais palpável, visto que a especialidade é uma componente curricular que constitui carga horária elevada nos cursos de Medicina e nos outros cursos da Saúde, dentre outros fatores que serão abordados mais à frente nesta pesquisa. Dessa forma, a docência me levou à especialização e este é o centro dessa reflexão, também o que motiva a realização desta pesquisa.

Com o passar dos meses, a decisão tomada subitamente fora reforçada por diversas questões, como: o perfil do patologista; a rotina de trabalho; e os espaços nos quais o trabalho diário se concentra. Nesse momento, estou no meu segundo ano como residente em Patologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sendo treinado nas habilidades para o pleno desenvolvimento das minhas atividades profissionais; visto que, de acordo com a Lei nº 6.932/1981, “a residência médica constitui modalidade de ensino de pós-graduação, destinada a médicos, sob a forma de cursos de especialização, caracterizada por treinamento em serviço” (BRASIL, 1981, art. 1º).

2 INTRODUÇÃO

Tomando-se por base o que foi apresentado, realizado o matrimônio entre a Pós-Graduação em Patologia e a Pós-Graduação em Educação, encontro-me no centro das dicotomias entre saberes, ao mesmo tempo tão distintos e tão necessariamente complementares para que a pesquisa em educação, produzida por educadores, atinja futuros profissionais médicos, mediante o meu trabalho como pesquisador e como docente. A reflexão sobre o que é ser docente e quais saberes o constitui, afetam-me e movem-me na direção da pesquisa em educação, além de indiretamente me conduzirem na carreira como médico.

Considerando os anseios descritos acerca do tema: formação e docência dos docentes de Patologia dos cursos de graduação em Medicina nas Universidades Federais do Norte do Brasil, apresentam-se as seguintes perguntas norteadoras do trabalho: i) qual o perfil profissional dos docentes de Patologia das Universidades Públicas Federais do Norte do Brasil? ii) que concepções de docência podem ser identificadas tendo como indicadores esse perfil? iii) como se manifestam suas trajetórias na correlação entre sua formação e a prática docente?

Nesse sentido, com base nos caminhos e correlações entre formação e docência, a pesquisa tem como objeto a formação do docente de Patologia; e como objetivo geral compreender o perfil profissional dos docentes de Patologia dos cursos de Medicina das Universidades Públicas Federais do Norte do Brasil. O atendimento a este objetivo indica a necessidade de estudos quanto aos conceitos e contextos que permeiam a problemática, possibilitando análises, acréscimos e reformulações em concepções já estabelecidas, permitindo ainda apreender as trajetórias e correlações existentes, no que se refere à formação profissional e ao exercício da docência entre os docentes patologistas do curso de Medicina das Universidades Públicas Federais do Norte do Brasil. Para o alcance do objetivo geral, delinear-se os objetivos específicos, a saber:

- a) caracterizar a docência no contexto histórico do ensino superior no Brasil;
- b) descrever o papel do componente curricular de Patologia nos cursos de graduação de Medicina do Brasil, correlacionando-o, historicamente, com a docência;
- c) identificar o perfil profissional dos docentes de Patologia dos cursos de Medicina nas Universidades Públicas Federais do Norte do Brasil;
- d) correlacionar o perfil de formação médica dos docentes de Patologia dos cursos de Medicina das Universidades Públicas Federais do Norte do Brasil com o desenvolvimento de suas carreiras docentes.

Neste estudo exploratório, a metodologia utilizada é de caráter bibliográfico e documental, com análise de documentos e leis, bem como, buscas em plataformas e repositórios digitais de acesso público, o que possibilitou a coleta de informações necessárias ao alcance do objetivo em tela. Segundo Santos (2001) a pesquisa exploratória visa criar maior familiaridade em relação ao objeto de estudo, estabelecendo uma primeira aproximação. Posteriormente, o interesse é descrever um fato ou fenômeno, constituindo-se em um levantamento das características conhecidas dos componentes/fenômenos/problemas.

O processo inicial desta etapa se deu tomando-se por base a delimitação dos critérios de inclusão e exclusão das IES. Definiu-se que, para a presente pesquisa, todas as IES, públicas e privadas, seriam incluídas, tendo como critério de exclusão não apresentar nenhuma turma de Medicina concluída até o presente momento. O site e-MEC foi utilizado na referida pesquisa. Ressalta-se que, por meio da aba “Consulta Avançada”, é possível aplicar diversos filtros para delimitar as buscas. Nesse sentido, os filtros usados foram:

- Buscar por: Curso de Graduação;
- Curso (Medicina, com pesquisa exata selecionada para evitar a inclusão de outros cursos, como Medicina Veterinária ou Biomedicina);
- UF (A cada busca um dos sete estados da Região Norte foi selecionado);
- Código de Verificação.

Figura 1 - Plataforma e-MEC

A imagem mostra a interface de usuário da Plataforma e-MEC, especificamente a aba "Consulta Avançada". O formulário de busca inclui os seguintes elementos:

- Abas de navegação: Consulta Interativa, Consulta Textual, **Consulta Avançada**, IES Extintas.
- Busca por: Instituição de Ensino Superior, Curso de Graduação, Curso de Especialização.
- Nome, Sigla ou Código da Instituição: Campo de texto.
- Curso: Campo de texto com o botão "Pesquisa Exata" ao lado.
- Classificação de Curso: Quatro menus suspensos: "Selecione Área Geral", "Selecione Área Específica", "Selecione Área Detalhada", "Selecione Área Curso".
- UF: Menu suspenso com o texto "Selecione...".
- Município: Menu suspenso.
- Gratuidade do Curso: Menu suspenso com o texto "Selecione...".
- Modalidade: A Distância, Presencial.
- Grau: Bacharelado, Licenciatura, Tecnológico, Sequencial.
- Índice: Menu suspenso com o texto "Selecione..." e botões numerados 1, 2, 3, 4, 5, SC.
- Situação: Menu suspenso com o texto "Todos".
- Código de verificação: Campo de texto com uma imagem de segurança (Captcha) e o texto "Digite o código".

Fonte: Captura de tela da Plataforma e-MEC (2020)

Após a aplicação dos filtros (Figura 1), os resultados se dispõem como apresentado na Figura 2; como exemplificação, utilizou-se o estado do Tocantins. Em seguida, organizou-se em uma planilha o nome das instituições, suas siglas, as quantidades de vaga e as datas de início, possibilitando, assim, melhor compreensão dos dados coletados.

Figura 2 - Resultados de busca no e-MEC

| Instituição - IES | Sigla | Curso | Grau | Modalidade | Índices | Vagas Anuais | Data Início |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------|---------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| (750) UNIVERSIDADE DE GURUPI | UnirG | (57852) MEDICINA | Bacharelado | Presencial | CC: - CPC: 2(2019) ENADE: 2(2019) IDD: 3(2019) | 120 | 01/08/2002 |
| (3226) FACULDADE DE MEDICINA | ITPAC | (58424) MEDICINA <i>Vedação de Aumento de Vagas: Conforme Portaria 541, DOU 27/11/2020 Suspensão de Ingresso: Descritivo das sinalizações de curso: Conforme Portaria 541, DOU 27/11/2020</i> | Bacharelado | Presencial | CC: - CPC: 5C ENADE: 2(2010) IDD: 3(2007) | 60 | 01/08/1999 |
| (3849) FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS | UFT | (113504) MEDICINA | Bacharelado | Presencial | CC: 4(2018) CPC: 4(2019) ENADE: 4(2019) IDD: 4(2019) | 100 | 01/08/2007 |
| (3849) FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS | UFT | (1327450) MEDICINA | Bacharelado | Presencial | CC: - CPC: - ENADE: - IDD: - | 60 | Não iniciado |
| (4849) Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos <i>Credenciamento Ead Provisório: Portaria nº 370 - DOU de 23/04/2018</i> | UNITPAC | (99476) MEDICINA | Bacharelado | Presencial | CC: 4(2016) CPC: 3(2019) ENADE: 3(2019) IDD: 4(2019) | 80 | 21/12/2006 |
| (5544) FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS | FAPAC | (72767) MEDICINA <i>Visita Obrigatória no Próximo Atos: Nos termos do Despacho SERES/MEC nº 288, de 2014, publicado no Diário Oficial da União - DOU em 19/12/2014.</i> | Bacharelado | Presencial | CC: 4(2016) CPC: 3(2019) ENADE: 1(2019) IDD: 3(2019) | 120 | 14/06/2004 |
| (16728) INSTITUTO TOCANTINENSE PRESIDENTE ANTONIO CARLOS | ITPAC | (5000812) MEDICINA | Bacharelado | Presencial | CC: 4(2019) CPC: - ENADE: - IDD: - | 120 | 09/08/1999 |

Fonte: Captura de tela da Plataforma e-MEC (2020)

Ao final dessa etapa, obteve-se o Quadro 1. As instituições em que a situação descrita foi “não iniciada” ou com data de início inferior a 6 anos - tempo necessário para a conclusão de uma turma - foram sinalizadas com preenchimento de cor vermelha, uma vez que estas não foram incluídas na pesquisa.

Quadro 1 - Dados extraídos do e-MEC

| ESTADO | CIDADE | FACULDADE | VAGAS | DATA DE INÍCIO |
|-----------|----------------|---------------------------------------------|-------|----------------|
| TOCANTINS | Palmas | UFT - Universidade Federal do Tocantins | 100 | 1/8/2007 |
| | | ITPAC - Instituto Presidente Antônio Carlos | 120 | 9/8/1999 |
| | Araguaína | UFT - Universidade Federal do Tocantins | 60 | NÃO INICIADO |
| | | ITPAC - Instituto Presidente Antônio Carlos | 80 | 21/12/2006 |
| | Porto Nacional | ITPAC - Instituto Presidente Antônio Carlos | 120 | 14/6/2004 |
| | Gurupi | UNIRG - Centro Universitário UnirG | 120 | 1/8/2002 |
| PARÁ | Belém | UFPA - Universidade Federal do Pará | 150 | 1/5/1919 |

| | | | | |
|----------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------|--------------|
| | | UEPA - Universidade do Estado do Pará | 100 | 10/4/1970 |
| | | FAMAZ - Faculdade Metropolitana da Amazônia | 140 | 27/10/2014 |
| | | CESUPA - Centro Universitário do Estado do Pará | 160 | 5/2/2007 |
| | Marabá | FACIMPA - Faculdade de Ciências Médicas do Pará | 120 | 26/9/2019 |
| | | UEPA - Universidade do Estado do Pará | 40 | NÃO INICIADA |
| | Altamira | UFPA - Universidade Federal do Pará | - | 17/9/2020 |
| Redenção | FESAR - Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida | 120 | 24/10/2018 | |
| Santarém | UEPA - Universidade Estadual do Pará | 20 | 15/2/2006 | |
| CRE | Rio Branco | UFAC - Universidade Federal do Acre | 80 | 29/11/2001 |
| | | UNINORTE - Faculdade Barão do Rio Branco | 81 | 10/11/2014 |
| RORAIMA | Boa Vista | UFRR - Universidade Federal de Roraima | 80 | 1/3/1994 |
| | | UERR - Universidade Estadual de Roraima | 30 | NÃO INICIADO |
| AMAPÁ | Macapá | UNIFAP - Universidade Federal do Amapá | 60 | 8/2/2010 |
| AMAZONAS | Manaus | UFAM - Universidade Federal do Amazonas | 112 | 20/1/1966 |
| | | UNINILTONLINS - Universidade Nilton Lins | 145 | 1/2/2002 |
| | | FAMETRO - Faculdade Metropolitana de Manaus | 150 | 19/12/2017 |
| | | UEA - Universidade do Estado do Amazonas | 130 | 1/8/2001 |
| | Coari | UFAM - Universidade Federal do Amazonas | 48 | NÃO INICIADO |
| RONDÔNIA | Porto Velho | UNNESA - Faculdade Metropolitana | 100 | 28/10/2019 |
| | | UNISL - Centro Universitário São Lucas | 182 | 8/7/2005 |
| | | UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia | 40 | 5/8/2002 |
| | | FIMCA - Faculdades Integradas Aparício Carvalho | 80 | 8/9/2004 |
| | Cacoal | FACIMED - Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal | 75 | 5/2/2007 |
| | Vilhena | UNESC - Faculdade de Educação e Cultura de Vilhena | 50 | 8/8/2018 |

Fonte: Autoria própria, baseado nos dados do e-MEC

Após a finalização desse quadro, iniciou-se, por meio dos *sites* das IES, a busca pelo corpo docente dos cursos de Medicina, a fim de localizar os docentes ministrantes do componente curricular de Patologia ou Anatomia Patológica, ou ainda, dos componentes

curriculares que englobem essa área do conhecimento, assim como patologistas que constituem o corpo docente destes cursos. Alguns desafios permearam esta etapa, como a dificuldade de localizar o corpo docente ou de buscar nome a nome na Plataforma Lattes e/ou no *site* de buscas *Google*, entre todos os docentes listados pelas instituições.

Contudo, os perfis em estudo foram identificados e as informações foram coletadas, organizadas e sumarizadas de acordo com suas características. Nesse ínterim, elaborou-se um instrumento para tabulação de dados diferenciados, os quais versam sobre: local de graduação e pós-graduação; titulações; perfil de publicações, voltadas à educação; docência e/ou ensino; participações em projetos de pesquisa e em bancas de pós-graduação; e eventos voltados à educação, à docência e/ou ao ensino, além de outras possíveis informações que se mostraram relevantes no decorrer da etapa. É importante destacar que a pesquisa está sujeita a informações desatualizadas dessas fontes, visto que as instituições de ensino não foram contatadas.

Após a apresentação deste trabalho à banca de qualificação, definiu-se que apenas as instituições federais comporiam o corpo de dados do trabalho, tendo em vista que a análise dos resultados não poderia ser equitativa, considerando-se as diferenças na dinâmica da carreira docente nas diferentes categorias de IES. Sendo assim, todas as instituições privadas e estaduais foram excluídas da pesquisa.

Durante esta etapa, para o aprofundamento na temática, realizou-se a extração de outras informações, do Cadastro e-MEC, como: número de vagas ofertadas por semestre, data de início do curso, e os índices atribuídos a cada curso, a saber: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD), Conceito Preliminar de Curso (CPC), e Conceito de Curso (CC).

A relevância teórica deste estudo, haja vista o contexto e as instituições pesquisadas, relaciona-se com a possível contribuição para a compreensão das concepções de formação docente existentes nos cursos, especialmente os de bacharelado nas Universidades Públicas Federais; bem como as necessárias reflexões sobre outras concepções de formação que devem ser evidenciadas no contexto universitário, considerando sua pertinência e adesão às propostas de formação profissional existentes. Assim, sua relevância social está na contribuição para o entendimento crítico de como se desenvolve a formação docente para o ensino superior, a prática nos espaços acadêmicos e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho está estruturado em cinco seções, iniciando-se com a apresentação, em seguida a introdução que expõe os objetivos, os estudos correlatos à temática e a estrutura do trabalho. Na terceira seção, apresenta-se, inicialmente, a contextualização sobre o ensino superior e a identidade docente como subsídio; além da contextualização para a compreensão

das demais abordagens do trabalho. Na seção quatro, analisa-se as questões pertinentes ao docente/médico, os dilemas da área de saúde nos processos educacionais - ancorados especialmente nas releituras de Paulo Freire; e a identificação do patologista nesse contexto.

Na seção cinco, apresentam-se as considerações finais, nas quais se faz o resgate do objeto, da problemática, dos objetivos, e da metodologia usada para a análise dos dados da pesquisa e suas correlações. Ressaltam-se ainda a possibilidade de novas pesquisas para a ampliação e o aprofundamento do objeto de análise, como também um novo olhar para outras pesquisas acadêmicas, na perspectiva teórica em estudo.

3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, é feito um estudo histórico e conceitual com enfoque no ensino superior e na constituição da identidade docente, ainda que se tenha clareza de que este histórico perpassa circunstâncias diferenciadas, as quais não são construídas de forma linear, e nem mesmo em um processo de evolução e de aprimoramento. Apresenta-se, preliminarmente, uma retomada a respeito do ensino superior no Brasil, em seguida, é discorrido acerca da gestão desse ensino, da sua jurisdição e da organização acadêmica, enfatizando a docência.

Diante do exposto, esta seção se reveste de relevância por se considerar que o perfil, a diversidade administrativa e o percurso de gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras se constituem em um cenário importante para se analisar o perfil e a trajetória do docente que atua no ensino superior. Destacando-se os aspectos legais, organizacionais e político-administrativos, é perceptível a estreita relação entre a formação, a atuação e o espaço acadêmico em que o docente atua. Assim, os objetivos, bem como, a estrutura acadêmica e administrativa determinam em grande escala, o exercer da docência e o perfil docente. Para Morosini (2000, p. 19):

[...] conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o docente atua sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já, se ele atua numa instituição isolada num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa. A cultura da Instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.

3.1 Instituições de Ensino Superior no Brasil

O ensino superior se insere em um contexto de internacionalização do trabalho que o determina e, também, é determinado pela ação dos sujeitos que aí atuam. Em se tratando de evidenciar as finalidades das IES, faz-se necessário identificá-las como instituições sociais que têm compromisso histórico com o processo de formação, de emancipação e de desenvolvimento da sociedade. O avanço avassalador da privatização da educação superior no decorrer das últimas décadas, expresso nos índices quantitativos das instituições e do alunado (SAVIANI, 2010), põe em discussão esses compromissos históricos das IES e a sua relação com a sociedade.

3.1.1 Antecedentes históricos

Do século 16 ao início do século 19, os brasileiros faziam seus estudos superiores na Europa ou se dedicavam aos estudos de Filosofia e Teologia, atividades do aparelho educacional montado a serviço das metrópoles e mantido pela Companhia de Jesus. Com a vinda de D. João VI para a colônia, instituiu-se o ensino superior e se deliberou a criação dos primeiros cursos e das primeiras academias, em resposta às necessidades da Corte recém-chegada ao Brasil.

A instalação da sede do reino português implicou na promoção da secularização do ensino público já vigente na metrópole. Entretanto, “a implantação de um sistema escolar estatal não foi resultado de uma política contra o clero, mas de busca pelo estado de garantir sua própria força o que contribuiu também para atender os interesses da burguesia industrial e mercantil” (BRANDÃO, 2000, p. 10). Ressalta-se que o ensino superior no Brasil, até o fim do império, resumia-se aos cursos criados por D. João VI e os cursos de Direito nas cidades de São Paulo e de Olinda, com uma característica comum: eram cursos ou faculdades isoladas mantidas pelo Estado.

Fundado em princípios positivistas, ao final do império, um movimento se fortaleceu pela desoficialização e pela defesa da liberdade do ensino, consolidando-se na Reforma Leôncio de Carvalho de 1879; e estimulando o ensino livre, com a constituição de IES no âmbito particular. Em 7 de setembro de 1920, como resultado da aglutinação de diversas faculdades, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro e, posteriormente, novas universidades nos demais estados, o que ocorreu por meio de um conglomerado de instituições isoladas. Esse processo se deu em meio a inúmeras críticas, havendo consenso na defesa das seguintes características: autonomia, pesquisa científica, extensão universitária, incentivo à cultura, incentivo ao conhecimento técnico, científico e artístico; em contraposição à mera reunião de unidades de ensino para a criação das universidades. É importante salientar que

Em nosso país, mais que nos países latino-americanos colonizados pelos espanhóis o processo de transplante cultural, ligado sempre aos interesses do colonizador, condicionou as funções das universidades existentes. Sempre importamos técnicas e recursos culturais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 48).

Os registros históricos evidenciam o tensionamento, público versus privado, o qual caracteriza a educação brasileira em todos os níveis e modalidades conforme se observa no

ensino superior, ainda que as iniciativas ocorram por meio do poder real. De acordo com Saviani (2010, p. 7),

[...] foi após a Revolução de 1930 que se retomou o protagonismo do Estado nacional na educação com a criação, já em outubro desse ano, do Ministério da Educação e Saúde Pública e com os decretos da chamada Reforma Francisco Campos em 1931, entre os quais se situam o que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras e o que reformou a Universidade do Rio de Janeiro. Na sequência ocorreu, em 1934, a fundação da Universidade de São Paulo, mantida pelo governo do estado de São Paulo, e em 1935, a criação da Universidade do Distrito Federal, mantida pelo governo da cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. A partir do final da década de 1940 e ao longo da década de 1950 vão ocorrer as federalizações estendendo-se pelas décadas de 1960 e 1970 o processo de criação das universidades federais, de modo geral nas capitais dos estados federados.

A mais longa discussão a respeito da educação nacional consistiu no debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases, prevista na Constituição de 1946. Estas discussões estabeleceram um grande confronto entre os privatistas e os educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica. O desfecho de tal embate se deu com a aprovação da citada lei em 1961, considerando os interesses manifestados.

Em 1964, as forças políticas que engendraram o golpe de Estado, empenharam-se na repressão aos chamados focos de subversão em que julgavam ter se transformado as universidades. Por meio do acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) - Agência Interamericana de Assistência Técnica e Financeira - foram contratados consultores americanos para organizar e modernizar o ensino superior no Brasil.

Tal consultoria resultou na elaboração da Lei da Reforma Universitária - Lei 5.540/1968 (BRASIL, 1968), que apresentava fortes inclinações privatistas e centralizadoras, refletindo o momento político que se vivia. Pode-se apresentar, a exemplo, a substituição do sistema seriado no currículo pelo sistema de créditos; a introdução de cursos superiores de curta duração; a contratação de docentes pelo regime trabalhista; e a adoção do vestibular classificatório.

A crise econômica que assolou o Brasil na década de 80 repercutiu no espaço universitário. Segundo Brandão (2000), o ensino superior brasileiro obteve notável expansão na década de 70, decaindo de intensidade desde então, e, no final dos anos 80 apresentou taxa negativa de crescimento. Tal decréscimo colocou o Brasil em posição desfavorável em relação à maioria dos países, inclusive aqueles em processo similar de desenvolvimento.

Chiroleu (1996) ressalta, no entanto, que a educação superior não foi descuidada e as suas crescentes dificuldades foram abordadas por distintas comissões de estudo, com o objetivo de interpretar a preocupação social e corporativa pelo tema. Assim, no início da Nova

República, foi constituída uma comissão com a incumbência de estudar a situação do ensino superior e de formular propostas a serem analisadas. Dentre a lista de problemas apresentados, o relatório afirma que as universidades não estariam preparando-se apropriadamente para os desafios das décadas seguintes. Esse apontamento sugere a necessidade de efetuar melhorias na qualidade do ensino superior.

A partir da década de 90, evidenciam-se grandes mudanças no intuito de atender a demanda reprimida por educação superior no país. Refletindo as orientações internacionais, o ensino superior foi marcado pela edição de inúmeras normatizações, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a); e o Decreto nº 2.026/1996 (BRASIL, 1996b) que instituiu o sistema de avaliação da educação brasileira. Estes preceitos legais proporcionaram um caráter determinante às relações Estado/universidade/sociedade e acentuaram o processo de privatização do ensino superior.

Conforme descreve Chiroleu (2005), houve um crescente desinteresse do poder público por este nível de ensino, fato que, segundo os órgãos oficiais, justificava-se pelo alto custo de manutenção das instituições públicas de ensino superior, o que incentivava a criação de vias alternativas de seu financiamento, ou seja, sua privatização.

No governo Lula (2003-2011), observa-se investimentos consideráveis nas universidades federais para promover a ampliação das vagas e a inclusão social. Entretanto, com a abertura de novas instituições e novos *campi* no arcabouço do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), mantém-se o estímulo à iniciativa privada. Assim, o processo de ampliação das vagas e das instituições que receberam mais apoio no Programa Universidade para Todos (Prouni) foi acelerado, possibilitando a aquisição de vagas em IES privadas. Importa ressaltar que, segundo Cunha (2007, p. 810),

[...] a privatização é um processo cheio de meandros, que não comporta resposta simples. Isso porque a segmentação dos sistemas educacionais não obedece a um trajeto retilíneo, sendo determinada por forças que ora incentivam o crescimento do setor público, ora do setor privado, ora de ambos. Esta é a conclusão a que cheguei, e que antecipo ao leitor.

A análise da historicidade da universidade no Brasil demonstra a influência de alguns modelos europeus, principalmente o jesuítico e o francês. Tais influências predominaram em diferentes momentos históricos e nas IES se fazem presentes nos currículos enciclopédicos, nas abordagens conteudistas e nos tradicionais modelos de gestão departamentais que se isolam em nome da ciência.

Esta breve digressão histórica permite um vislumbre sobre o compromisso histórico fundante e as relações de tensão existentes nas IES do Brasil, em associação ao papel assumido pelo poder público, sobretudo após a redemocratização; e pela iniciativa privada, na condução das ações que se traduzem no atual modelo de ensino superior praticado no Brasil, na sua organização e na sua gestão. O impacto dessas tensões atinge o docente, que deve assumir papéis diversos com base nos contextos em que se vê inserido, comprometendo com isso a sua trajetória docente, a sua formação e até mesmo a maneira como lida com seus próprios anseios.

3.1.2 Gestão das Instituições de Ensino Superior

Para se compreender o processo de gestão das IES, bem como, sua cultura organizacional, é necessário apresentar a diversificação acadêmica e a categoria administrativa vinculadas às IES. A organização determina, fundamentalmente, as ações docentes, o nível de autonomia, a gestão e o processo de avaliação das mesmas. No que se refere à gestão, identifica-se uma polissemia de termos que, ora indicam novas concepções, ora são utilizados para tergiversar práticas cristalizadas no contexto educacional. Originada da expressão latina *gestione*, a palavra gestão significa: ato de gerir, gerência, administração e direção.

Desse modo, o significado expresso, no entender de Paro (2005), enfoca uma perspectiva técnica, relacionada ao conceito de administração como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Neste estudo, apresenta-se três abordagens distintas sobre a gestão educacional. Segundo Lück (1997, p. 7) “o termo gestão tem sido utilizado de forma equivocada como se fosse simples substituição ao termo administração”. A autora afirma ainda que,

Comparando o que se propunha sob a denominação de administração e o que se propõe sob a denominação de gestão e ainda, a alteração geral de orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as alterações no âmbito da educação e da sua gestão, conclui-se que a mudança é radical (LÜCK, 1997, p. 3).

As considerações de Lück demonstram a impossibilidade de revitalizar a administração racional e científica. Fazer isto corresponderia a uma maquiagem modernizadora da gestão, no entanto, ineficaz. A utilização do termo “gestão educacional” expressa essa nova configuração social e, por conseguinte, educacional. Essa prática considera a instituição de ensino como um espaço, de construção coletiva, em que os diferentes atores envolvidos, no processo educacional, interagem construindo a verdadeira escola cidadã. A perspectiva de gestão

educacional tem sido objeto de inúmeros debates e publicações. Paro (1999, p. 136) procura estruturar uma abordagem diferenciada para a compreensão do termo “administração” no contexto escolar.

Uma visão de administração que esteja comprometida com a transformação social deve preocupar-se com a reversão dessa situação de irracionalidade em que se encontra a escola em seu interior. Ou seja, se estamos convencidos de que a maneira de a escola contribuir para a transformação social é o alcance ‘seus fins especificamente educacionais precisamos dotá-la da racionalidade interna necessária à efetiva realização destes fins. Como já vimos, entretanto, a busca dessa racionalidade não pode consistir no mero transplante, para a situação escolar, dos mecanismos administrativos da empresa capitalista.

Libâneo (2001), ao discutir sobre o tema, apresenta uma das definições para o termo que considera o campo da ação, sem deter-se nos aspectos sociais e políticos que envolvem esse contexto.

Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão. Em outras palavras, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente os aspectos gerenciais e técnicos administrativos. Nesse sentido é sinônimo de administração (LIBÂNEO, 2001, p. 59).

Segundo o autor, como os especialistas não têm uma posição única sobre a utilização dos termos “organização”, “administração”, “gestão” e “participação”, são usadas as expressões “administração escolar” e “gestão escolar”, indistintamente, sendo atribuído maior amplitude a uma ou a outra por alguns especialistas.

Analisando o contexto educacional brasileiro, observa-se que o termo “gestão” ganhou corpo quando foi associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico e da participação de toda a sociedade no compromisso coletivo de elaboração e de execução do projeto pedagógico das instituições de ensino, objetivando resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

É possível compreender tal fato ao considerar os diferentes contextos em que essas expressões e práticas foram disseminadas no meio educacional. No início do século 20, com o predomínio da sociedade industrial, as escolas adotaram os princípios tayloristas de administração científica - centralizadora e hierarquizada - nos quais prevalece o uso racional dos meios em detrimento dos aspectos humanos e sociais. Contudo, nas últimas décadas, o contexto econômico e social se redefine, a base material da produção adquire nova configuração e exige, da sociedade inserida no processo de produção, novas relações sociais. Essa realidade

também é vivenciada no ensino superior, cujos processos de gestão, tanto no âmbito público quanto privado, oscilam entre os caminhos da gestão democrática e colegiada; e a imposição de princípios e parâmetros que extrapolam tal visão com objetivos mercadológicos e proposições de pesquisas com interesses específicos e direcionados.

3.1.3 Organização acadêmica das IES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) estabelece em seu art. 45 que “a educação superior será ministrada em IES públicas ou privadas com variados graus de abrangência ou especialização”. Preceitua ainda que:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:
I - as instituições de ensino mantidas pela União;
II - as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada;

Nessa mesma direção, o artigo seguinte complementa:

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:
I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

Isto posto, constata-se que a organização das IES, públicas e privadas, é uma possibilidade legal. As IES públicas estarão vinculadas ao sistema federal de educação se forem criadas e mantidas pelo poder público federal (art. 16, I) ou se forem criadas pela iniciativa privada (art. 16, II). No sistema estadual de educação, por sua vez, estão vinculadas ao sistema estadual de educação as instituições criadas e mantidas pelo poder público estadual (art. 17, I) e as instituições de educação superior mantidas pelo poder público municipal (art. 17, II). Dessa forma, em âmbito municipal as IES podem ser criadas e mantidas, mas serão vinculadas ao poder estadual cabendo ao mesmo a supervisão das referidas instituições (reconhecimento, autorização, fiscalização, acompanhamento).

Quadro 2 - Vinculação das IES aos sistemas de ensino

Fonte: Adaptado pelo autor – LDB (BRASIL, 1996)

À União se atribui historicamente o papel de atuar na educação superior, função prevista na Carta Magna. Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), as instituições públicas deste nível de ensino não podem prescindir do apoio do Estado. As universidades públicas têm um importante papel a desempenhar no sistema, cabendo-lhes, dentre outras funções, qualificar tanto os docentes que atuam na educação básica quanto os docentes que atuam em instituições públicas e privadas, para atingir as metas previstas na LDB quanto à titulação docente.

As IES públicas são as instituições mais antigas com faculdades que datam do século 19, ainda que as primeiras universidades só tenham se constituído formalmente no Brasil a partir dos anos 30. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos anos 80 houve um pequeno crescimento de instituições estaduais em todo o país. Nos últimos anos, apenas o setor privado continuou crescendo.

De 2002 a 2018, o número de alunos na educação superior passou de 3,5 para 8,4 milhões. Os ingressantes também evoluíram em 2018, uma vez que 3.445.935 entraram no ensino superior, contra 1.805.102, há 10 anos. São 37.962 cursos de graduação distribuídos em 2.537 instituições (299 públicas e 2.238 particulares). Observa-se que, deste montante, 80,2% das IES são de caráter privado.

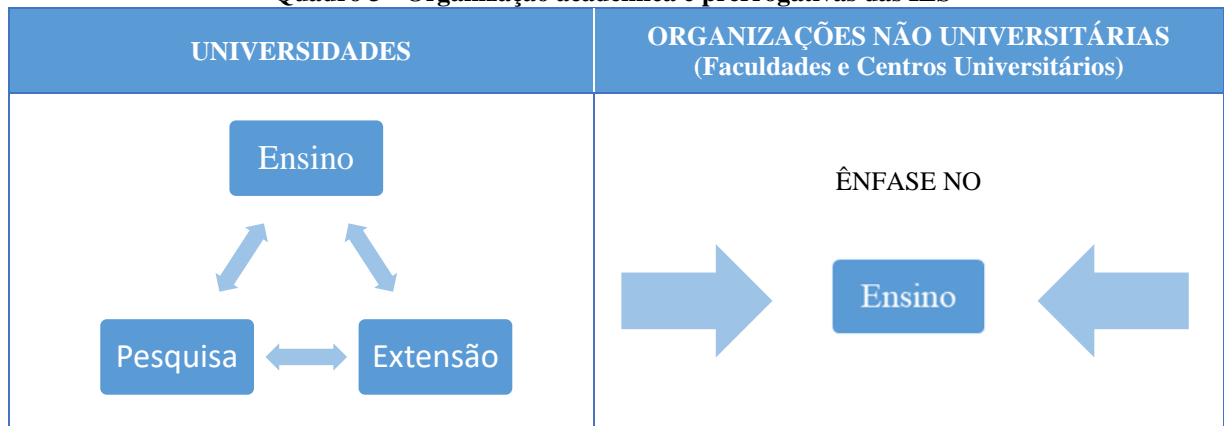
Além das diferenças entre as instituições públicas e privadas, é possível examinar a pluralidade das IES brasileiras, distinguindo as universidades das organizações não universitárias. O Decreto nº 9.235/2017 (BRASIL, 2017) que dispõe sobre a organização do ensino superior estabelece em seu art. 15:

As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como:

- I - faculdades;
- II - centros universitários; e
- III - universidades.

A referida distinção pode ser observada no quadro a seguir em que se estabelecem prerrogativa acadêmica e os espaços que as mesmas ocupam:

Quadro 3 - Organização acadêmica e prerrogativas das IES



Fonte: Adaptado pelo autor - Decreto nº 9.235 (BRASIL, 2017)

Das 2.537 IES existentes no país, registradas no Censo da Educação Superior 2019, apenas 199 (7,8%) são universidades. As universidades, conforme o art. 52 da LDB (BRASIL, 1996a), "são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano". Segundo a legislação, elas devem direcionar suas ações no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Não há universidade sem a prática permanente dessas três funções integradas, contudo não basta apenas se ocupar das três funções, é necessário fazer isso dentro do princípio da indissociabilidade entre elas.

Os centros universitários foram criados a partir do Decreto 2.306/1997 (BRASIL, 1997). Suas organizações foram estabelecidas na legislação para sinalizar um modelo, considerado ideal de instituições de nível superior, caracterizado pela pluralidade de áreas de trabalho, pós-graduação, pesquisa e extensão; além das atividades normais de ensino de graduação (SCHWARTZMAN, 1998).

Entretanto, os centros universitários figuram inexistentes quando, da vigência da primeira LDB, embora tenham em comum com as universidades o poder de criar, modificar e extinguir cursos, não estão, como elas, obrigados a desenvolver pesquisas ou a dispor das cotas

de um terço de docentes titulados e em regime de tempo integral, conforme preceitua os Incisos II e III do art. 52 da LDB (BRASIL, 1996a).

Ao analisar a estrutura das IES brasileiras, Souza (1999) afirma que os centros universitários, que correspondem a 9,1% das IES, são mais do que faculdades e bem menos do que universidades. Esse modelo de organização acadêmica tem demonstrado ser uma alternativa encontrada, pela administração do sistema federal de ensino, para aliviar as pressões de mantenedoras e para forçar políticas pela transformação de instituições isoladas em universidades.

No que se refere às faculdades, podem surgir de um projeto inicial ou provir da posterior reestruturação de cursos preexistentes. Trata-se de cursos isolados pertencentes à mesma mantenedora e dirigidos por intermédio de um só regimento, podendo manter um ou mais cursos e programas voltados mais para o ensino do que para a pesquisa e extensão. A descrição de Souza (1999, p. 18) demonstra de forma veemente tal realidade:

Os institutos isolados de educação superior, que abrangem as faculdades integradas, as faculdades e institutos e escolas superiores, que não integrem nem universidades nem centros universitários, são instituições que abrigam cursos avulsos em variadas áreas do conhecimento. É isolado no nome na estrutura e no funcionamento.

No Brasil, o modelo de organização da educação superior denominado universidade, tanto nos textos legais como na prática, nunca constituiu a forma hegemônica de estruturação desta educação. Segundo Chauí (1999), a passagem da universidade brasileira da condição de instituição social para de entidade administrativa é parte do contexto de alteração geral da sociedade e do estado. Para a autora, essa passagem se deu por etapas.

Na primeira etapa, iniciada nos anos 70, tinha-se a universidade funcional, valorizada por propiciar prestígio e ascensão social, bem como, mão de obra para o mercado. Na etapa seguinte - anos 80 - a universidade se torna uma instituição de resultados, agregando dois novos componentes: a expansão da rede privada; e a parceria com as empresas. Na terceira etapa - anos 90 - é caracterizada como entidade administrativa voltada para si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade e buscando eficácia organizacional.

O caminho percorrido pela educação em geral, juntamente com o desenho de universidade que se tem esboçado no seio da sociedade contemporânea, sinaliza que as políticas e reformas educacionais dedicam-se mais à adaptação à lógica e ao ritmo dos mercados e sistemas de produção do que à promoção de uma educação, “como mediação da prática social” (SAVIANI, 2007, p. 110). Garantir que uma educação de qualidade social para todos os

segmentos da sociedade se concretize, significa trazer ao campo de discussões questões que abordem as políticas públicas para a formação inicial e continuada de docentes, já que elas interferem tanto na qualidade da educação almejada quanto na atuação dos futuros profissionais.

Tal discussão sugere dizer que há dois projetos de sociedade, de educação, de cultura e de formação de docentes, postos em disputa no campo de poder, e que sustentam as ações das políticas educacionais. Conforme Brzezinski (2008, p. 1141),

[...] de um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do docente, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuará na educação básica.

Alinhadas aos parâmetros da qualidade social da educação e aos princípios defendidos pela sociedade civil, algumas entidades educacionais defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de docentes com base na concepção histórico-social, cujo fundamento está nas relações dialéticas entre cultura, sociedade e educação. Para essas entidades, as transformações sociais do mundo do trabalho terminam por provocar mudanças no papel social atribuído ao docente, determinando, assim, que a formação desse profissional também seja marcada pela complexidade do conhecimento, pelo exercício da reflexão crítica e ação, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos no processo de formação (BRZEZINSKI, 2008).

Ressalta-se que, em sintonia com os princípios apresentados, as autoras Pimenta (2002) e Chauí (2001) compartilham da premissa de que a formação de docentes, tanto inicial quanto continuada, deve ser realizada na universidade, pois “é o lugar do trabalho não-material, que o docente poderá preparar-se para o domínio do trabalho pedagógico, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1142).

Pimenta (2002) aponta que nas propostas do governo brasileiro para a formação de docentes, têm-se incorporado discursos que defendem formas de aligeiramento geral na formação inicial, acompanhadas de explícitas ações que conduzem à desqualificação das universidades para realizar essa formação. Além disso, o que se constata é um aprimoramento dos mecanismos de controle sobre suas atividades, traduzidas em inúmeras competências. Esse conceito tem substituído o de saberes e o de conhecimentos.

A tendência, segundo Pimenta (2002), é de se instaurar a tecnicização da reflexão por meio da operacionalização de inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo formativo inicial e em serviço, o que indica atitudes diretas de sistemática desqualificação das universidades enquanto espaços formativos por excelência. Essa ideia vai ao encontro das análises realizadas por Chauí (2001), quando apresenta a tese de que tal modelo pauta-se no desmonte e na ruína da universidade enquanto instituição formadora. Tais ações acabam por contribuir para que se reforce o discurso de adesão inquestionável à educação a distância como modalidade de capacitação superior, e que apresenta maiores possibilidades de sanar o quadro cruel de deficiência de profissionais habilitados nas diferentes áreas.

3.2 O docente do ensino superior: identidade e formação

A docência no ensino superior pode ser descrita como uma atividade desenvolvida por docentes formadores em distintas áreas do conhecimento, e abrange as orientações específicas para a preparação de futuros profissionais. Dessa forma, tal prática se alicerça em conhecimentos, saberes e fazeres cujo trabalho desenvolvido para aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, em um contexto institucional concreto.

De acordo com Isaias (2006, p. 63), “[...] a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser docente”. No que se refere à dimensão profissional, segundo a LDB, a preparação para a docência no ensino superior se faz prioritariamente em nível de pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado.

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo Único. O notório saber, reconhecido por faculdade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência do título acadêmico (BRASIL, 1996, art. 66).

No entanto, em termos gerais, o ensino superior brasileiro dispõe de um quadro docente constituído, na sua maioria, por professores que têm formação em cursos de graduação e especialização. Tal fato se explica, como já discutido em itens anteriores, pelas diferentes possibilidades de organização das IES, bem como, sua estrutura acadêmica e administrativa que determinam em grande escala, o exercer da docência e o perfil docente.

Tal análise não pode ser encerrada nas determinações legais, considerando ser suficiente a titulação formal. É preciso compreender a formação como processo permanente e não apenas cartorial. É preciso apreender ainda outros constructos teóricos que estão em discussão, advindos da investigação científica e de diferentes formas de intervenção no campo da formação docente. Dentre eles, pode-se destacar inicialmente os estudos de Paulo Freire, que apresentam diferentes nuances ao refletir sobre a formação docente e a prática pedagógica enquanto processo que pressupõe o rigor metódico e científico cuja concepção é de que não se ensina o que não se sabe, assim, ensinar exige pesquisa, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 32).

Nesse sentido, a pesquisa não se apresenta como um adjetivo ou algo mais na construção da identidade docente, mas sim como uma forma de ser, que faz parte da natureza docente. Uma pesquisa que tampouco ocorre de forma isolada, mas acontece com o outro, tomando-se por base uma postura curiosa, um olhar desconfiado “que me move, que me inquieta, que me insere na busca” (FREIRE, 1996, p. 95). Contudo, deve-se ressaltar que este processo só se concretiza quando ocorre uma escuta sensível que possibilite o diálogo e o respeito mútuo conduzindo à práxis pedagógica.

As reflexões apresentadas se constituem em um grande desafio, a saber, a possibilidade de aprendizagem, ou seja, a apreensão do conteúdo com reflexões constantes, compreendendo textos e contextos e docentes e discentes capazes de transformar. Para Freire (2000), é esta curiosidade epistemológica que redimensiona e dá sentido à prática. Nesse contexto, ser docente é muito mais que uma opção profissional, é uma opção de se construir e de se reconstruir cotidianamente; exige a consciência do inacabado, o que é extremamente desafiador, mas ao mesmo tempo estimulante por possibilitar um novo olhar, um olhar de esperança. Afinal, à medida que o sujeito se reconstrói pode se fazer melhor para o outro, pode continuar sendo e aprendendo.

Observa-se e reitera-se neste trabalho uma postura que compreenda educação como uma especificidade humana, que compreenda, ainda, ser impossível docência sem discência e que apreenda a educação para além de transferência de conhecimentos. Esse é um desafio cotidiano, que exige leituras e releituras teóricas e práticas, que exige ser verdadeiro, compreendendo sobretudo se tratar de contradição sermos conscientes de nosso inacabamento e não buscar a transformação com esperança, não sonhar com o futuro, enfim, não buscar a construção de uma sociedade em que todos possam vivenciar a autonomia.

Pesquisadores de vários campos do conhecimento e profissionais de várias áreas adentram o campo da docência, no ensino superior, como decorrência natural de suas

atividades, também por razões e interesses variados. No entanto, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104), eles trazem consigo conhecimentos específicos de suas áreas, sem questionarem, na maioria das vezes, sobre o que significa ser docente. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Analisando as determinações legais para o docente das IES, Cunha (2000, p. 45) conclui que

O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa sua base principal. Tanto os planos de carreira de instituições como a própria existência estatal para o credenciamento das IES centram o parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação. Como é amplamente conhecido entre nós, os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos.

Nessa perspectiva, o docente, via de regra, constrói competências científicas em campos limitados de conhecimento, em detrimento de uma visão mais ampla abrangente e integrada da sociedade; e do contexto educacional que vivencia. Observa-se ainda que o acréscimo significativo de conhecimento, proporcionado pela pesquisa, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico, visto que este envolve metodologias diferenciadas, criando processos, de profissionalização docente continuada, que passam pela reflexão e pela pesquisa sobre a própria prática em sala de aula.

Morosini (2000) ressalta a necessidade de se criar ambientes, nas instituições, que privilegiem a interação e a convivência dos diferentes profissionais em sua forma mais espontânea, oportunizando trocas e conseqüentemente crescimento profissional. De forma especial, nas IES, faz-se necessário um currículo que contemple a articulação com a sociedade, tomando por base um trabalho coletivo no qual os docentes dialoguem com seus pares; planejem conjuntamente, ultrapassando as fronteiras de seu próprio componente curricular/área de conhecimento; e interpretem a cultura, o ambiente e o contexto em que ocorre o processo de ensino no qual sua produção acontece.

Gil (1999), corroborando as afirmações anteriores, atribui à universidade parte da responsabilidade acerca da desvalorização da preparação pedagógica, por nem sempre valorizar o profissional no desempenho de suas funções docentes; afinal, o prestígio de uma universidade é medido por seus cursos de pós-graduação e pelas pesquisas que promove.

[...] muitos professores universitários no Brasil não receberam qualquer formação pedagógica, ficando, pois, sua atuação dependente da imitação de professores reconhecidos como competentes, da intuição ou mesmo do simples bom senso. No entanto, mesmo sem elaboração de um plano formal, os docentes de alguma forma planejam o ensino que ministram, ou, pelo menos, o discurso que proferem em sala de aula. E, consciente ou inconscientemente, tendem a enfatizar mais um aspecto do que outro (GIL, 2000, p. 41).

O docente tende a ser valorizado por sua titulação e por seus trabalhos científicos. Seu mérito enquanto docente não é avaliado, chegando-se, portanto, a uma irônica conclusão de que, nas IES, o ensino nem sempre é levado em consideração. Diante do quadro que se configura, entende-se que a docência não pode se limitar a uma atividade baseada na racionalidade técnica, afinal, segundo Rios (2001, p. 87),

Sem sua participação, seu consentimento, seus saberes, seus valores, suas análises na definição de políticas de ensinar, de organizar e de gerir escolas, de propor mudanças nas formas de ensinar, de definir currículos, projetos educacionais e formas de trabalho pedagógico, quaisquer diretrizes, por melhor que sejam suas intenções, não se realizam.

A emancipação e a humanização das sociedades emergentes pressupõem novos conhecimentos e novas formas de conhecer, investigar, aprender, ensinar e desaprender para construir e desenvolver modalidades diferentes. Contudo, é preciso promover a transformação dos agentes, das instituições e dos sistemas de formação, bem como refletir sobre a concepção, a organização, a gestão e a avaliação das instituições de ensino. É de fundamental importância que a organização e a mobilização dos sujeitos - individuais ou coletivos - seja baseada em sólida formação crítica.

O conhecimento tomado apenas como produto perde a riqueza do seu processo de construção, elemento essencial na relação que o aluno precisará estabelecer nas sínteses provisórias do processo de aprendizagem. A tarefa das IES é transformar o conhecimento em saber escolar, superando o currículo fragmentado e avançando para processos integrados. Nessa perspectiva, a profissão docente exige flexibilidade e contemplação da prática de ensino como um projeto coletivo. O trabalho do docente se caracteriza então por desafiar e estimular a construção de uma relação com a aprendizagem; em um clima favorável à interação e ao questionamento adequado nos processos de pensamentos críticos e construtivos.

Diante do exposto, considerando-se as análises da concepção de docência em uma perspectiva crítica, embasadas de forma específica nos referenciais freireanos, neste trabalho, assume-se que a formação docente se constitui em um processo permanente que alcança as dimensões inicial e continuada. Logo, a formação vai além dos ritos e práticas formais e oficiais

estabelecidos em programas e projetos educacionais, ela ocorre da mesma forma no exercício profissional diário, como uma prática pedagógica escolar efetiva. No pensamento freireano, a formação de professores é uma atividade eminentemente humana e, portanto, uma atividade complexa, dialógica e intencional.

A formação do profissional de saúde perpassa princípios semelhantes aplicados à atividade deste profissional. A prática do cuidado está presente no desenvolvimento do próprio ser humano, na perspectiva da continuidade da vida como uma condição para sua sobrevivência, e está intimamente ligado à história da humanidade (SANTOS *et al.*, 2016), dessa forma importa que as especificidades da docência em saúde sejam apresentadas na correlação com esta concepção de docência.

4 DOCÊNCIA EM SAÚDE: DIÁLOGOS E ESPECIFICIDADES

O contexto do ensino no Brasil e as concepções indicadas na seção anterior, no que se refere à docência, de forma especial sobre o ensino superior e sobre o papel do docente nas IES, instiga a análise de fatores que afetam suas atividades e a percepção de como a formação docente é desenvolvida nesse contexto. No entanto, a fim de aproximar-se do docente de Patologia como objeto deste estudo, cabe refletir, de forma mais aprofundada, sobre o contexto em que se encontra, não somente o docente do ensino superior, sobretudo o docente em saúde, visto que as especificidades desse contexto também atingem de forma direta a formação pedagógica.

Assim, propõe-se nesta seção descrever o papel do componente curricular de Patologia nos cursos de graduação em Medicina no Brasil, correlacionando-o, historicamente, com a docência em saúde. Ressalta-se que esta descrição ocorre em um contexto de políticas públicas em saúde, que engloba o Sistema Único de Saúde (SUS) a partir da redemocratização.

Em seguida, busca-se reconhecer princípios dialógicos e de valorização de saberes que norteiam a prática médica, diante do paciente, e que se interceptam com a prática docente, diante do aluno. Por fim, apresenta-se o docente de Patologia, seu objeto de estudo e qual o papel desta ciência na graduação em Medicina, de forma que o contexto da sua atuação possa ser delineado frente às análises que serão feitas mais adiante.

4.1 Docência em saúde: princípios formativos

Inegavelmente, consolida-se a sociedade da informação (CASTELLS, 1999). Seus delineamentos iniciais ocorreram de forma mais expressiva nas últimas décadas do século 20 e nas primeiras décadas do século 21, cujos traços marcantes estão no avanço em pesquisas no campo da globalização de mercados, dos redimensionamentos geopolíticos, da elaboração/manipulação dos artefatos tecnológicos digitais e da potencialização dos meios midiáticos (TV, celulares, *notebooks*, *tablets*, *iPhones*, *iPads*, internet, rádio *on-line*, plataformas de aprendizagem *on-line*) como trilha para a ampliação das diversificadas maneiras de comunicação.

Nessa esteira de mudanças, os diversos segmentos educacionais, em especial os profissionais que atuam no ensino superior, são desafiados a compreender quem são os sujeitos e fazeres desses tempos, suas novas formas de linguagens, as concepções e produções de conhecimentos nos quais vão constituindo-se nos novos ambientes de aprendizagens e nos

processos de (re)elaboração de linguagens, de escrita e de organização do trabalho educativo que possuem e adotam, em vista de sua imersão e adesão a essa nova realidade.

Tais mudanças e desafios refletem, de forma expressiva, nas práticas de ensino em saúde, exigindo a busca de caminhos de formação que deem conta das necessidades sociais e que sejam coerentes com as mudanças no mundo do trabalho e com as políticas de saúde vigentes. Esse cenário leva a refletir sobre a dinâmica do ensino, sobre as práticas pedagógicas, bem como, sobre o papel do docente na formação dos profissionais de saúde.

Nesse sentido, um projeto de curso que vise possibilitar a compressão da realidade exposta necessita de embasamentos teóricos que concebam a educação como prática social, uma atividade humana imbuída de caráter histórico que se difunde entre as diversas classes e movimentos sociais, sendo, portanto, constituinte e constitutiva dessas relações (FRIGOTTO, 2003). Essa concepção tanto se contrapõe à educação, enquanto promotora de exército de mão de obra qualificada e habilitada à demanda requerida pela sociedade capitalista, quanto se contrapõe à concepção de homem, enquanto sujeito necessário à sua manutenção e pragmatismo, como força de trabalho cuja formação deve ser voltada para a mera transmissão de habilidades técnicas e de competências para a adesão na esfera econômica, furtando-lhe sua importância histórica, social e cultural.

A apreensão de tais fundamentos, fruto de conquistas advindas de lutas e políticas sociais, principalmente nesse último século, também faz com que os espaços formativos sejam tomados como instituições sociais alicerçadas no conceito de democracia e de democratização do saber. “A instituição universitária não pode furtar-se à referência à democracia como ideia reguladora, nem pode furtar-se a responder, como ideia, afirmativa ou negativamente, ao ideal socialista” (CHAUÍ, 2001, p. 175). Assim, atentar-se para a dinâmica que rege o capital, na sociedade contemporânea, auxilia-nos a buscar os nexos constitutivos que se colocam nas reformas e políticas educacionais vigentes, em especial as que orientam os rumos a serem traçados aos níveis e modalidades de ensino, com foco no ensino superior.

Todas estas análises se refletem na área de saúde, considerando-se que o amplo processo de redemocratização da sociedade brasileira, juntamente com a institucionalização do Sistema Único de Saúde (SUS), apresentou às Instituições de Ensino Superior (IES) um dos seus maiores desafios: a formação dos trabalhadores do setor de saúde segundo o ideário desse projeto político.

As práticas educativas em saúde, por sua vez, vêm sendo discutidas na literatura da área desde o início do século passado, em decorrência da estreita relação entre essas ações e as políticas de saúde e econômicas implementadas na sociedade brasileira, a serviço de um controle social determinado para garantir os interesses da classe dominante (ALMEIDA; SOARES, 2011).

Esse contexto social e político provocou alterações sociais e, de forma específica, mudanças na área da saúde que contribuíram com o movimento de reformas nos projetos pedagógicos dos cursos de ensino superior da referida área, gerando a necessidade de conjuntos curriculares que contemplem a interdisciplinaridade e o protagonismo discente. Nesse interim, também ocorreram mudanças nos arranjos curriculares que atendem ao complexo objeto de estudo dos cursos da área de saúde, que é o processo saúde-doença, em uma visão de ensino integral, atendendo as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Tais projetos de ensino devem valorizar a integralidade, o cuidado humanizado e a promoção da saúde, o que depende do perfil de formação e da prática dos profissionais de saúde, evidenciando, portanto, a necessidade de uma formação mais integral para um serviço mais integral. Tendo em vista que a integralidade das ações em saúde deve ser precedida pela integralidade do pensamento e do ensino em saúde, pode-se constatar que a formação dos profissionais não pode ser apenas técnica, tem que compreender cultura, sistemas e relações, considerando as histórias individual e coletiva das pessoas.

Na esteira dessas premissas, tanto no que se refere ao conhecimento aplicado quanto à prática pedagógica, observa-se que a carreira docente deve constituir-se em um *continuum* de aprendizagens. Mesmo que os critérios para o ingresso se baseiem nas titulações previstas na LDB que, dentre outras habilidades, estimula a formação de pesquisadores, essa prática necessita de um olhar específico para a docência, ainda que a análise das habilidades para a docência, de forma geral o trabalho nos espaços de formação, ocorra desvinculado de acompanhamento da prática dos que se iniciam nessa atividade.

Segundo Zabalza (2007), a docência universitária é uma prática contraditória, na medida em que os docentes de ensino superior se caracterizam ou se identificam mais com o campo científico em que atuam do que com a prática docente. Ou seja, sua atuação está pautada muito mais na ciência em que se baseia do que na prática que desenvolve, o que define também sua identidade profissional. Conforme o referido autor

[...] as exigências intelectuais requeridas ultrapassam o mero domínio dos conteúdos científicos da especialidade. Além disso, o ensino é uma atividade interativa, realizada com determinados sujeitos, os estudantes, cujas características e cuja disposição são muito variadas (ZABALZA, 2007, p. 111).

No ensino superior, a docência apresenta características que influenciam as práticas voltadas aos aspectos pedagógicos, sejam por questões similares a qualquer docente, como processo de ensino aprendizagem, ou por outras mais específicas, como o fato de os alunos serem adultos e o objetivo de formar novos profissionais (FERREIRA, 2010).

Com alunos adultos, diferentemente da educação básica com crianças e adolescentes, Ferreira (2010) afirma que a autonomia de escolha é a principal diferença, uma vez que se espera que o adulto escolha não só a profissão que estudará, mas também o curso e a instituição. A formação deste acadêmico deverá ser voltada ao futuro campo de trabalho, logo, o docente deverá conhecer profundamente as temáticas que ensina.

Como consequência das especificidades da docência do ensino superior na área de saúde, estes docentes vivenciam uma espécie de malabarismo na sua prática profissional, manejando anseios, saberes e atitudes ora conflitantes, ora simbióticos, no que se refere aos processos de assistência, ensino e aprendizagem. São ao mesmo tempo docentes e profissionais que desempenham atividades de cunho técnico, com formação acadêmica voltada para a prática profissional na graduação, e para a pesquisa na pós-graduação. Dessa forma, importa que esses docentes desenvolvam concepções que definam sua prática docente, conduzindo-a para o campo da profissionalidade, conforme define Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002).

Ocorre que a docência, assim como a pesquisa ou qualquer outra profissão, exige capacitação específica. Nesse sentido, para o docente de ensino superior, além das competências específicas para exercer a profissão, há necessidade de desenvolver competências relacionadas à docência universitária, em que se apresente o domínio pedagógico, o conhecimento dos caminhos de aprendizagem em diferentes espaços, e o exercício da dimensão política do ensino superior. A compreensão desta necessidade remete à reflexão sobre a formação do docente/médico, levando ao seguinte questionamento: que conceitos, apreensões e vivências são necessários a este profissional? Segundo Costa, Cardoso e Costa (2012, p. 502):

Um dos itens primordiais para o aprimoramento da docência médica é planejar uma formação pedagógica que integre experiências e vivências docentes com a discussão e o debate de princípios teóricos de educação, oferecendo aos docentes uma luz que os ajude a analisar criticamente sua ação e experiências docentes, para que eles consigam encontrar novos e melhores caminhos para seu trabalho.

Entretanto, tal formação deve constituir-se em um conjunto, cujos aspectos educacionais devem ser a base sólida em que se fundamentam as práticas docentes. Deve-se ressaltar ainda que este profissional estará em constante interação com discentes que ingressam no universo e no contexto dos estudos em saúde, que trazem crenças, conceitos e preconceitos, e que serão

inseridos em um contexto repleto de caminhos, exigindo-lhes tomada de decisões ao longo da formação. Nesse sentido Lima-Gonçalves (2002, p. 187),

[...] ressalta o aspecto humano da função docente, assinalando que não basta ao docente de Medicina o conhecimento aprofundado do processo educacional. É importante que tenha qualificação no que se refere ao comportamento humano. Dessa forma, poderá compreender e aceitar que lhe cabe conseguir, por suas maneiras e palavras, despertar interesse em seus alunos, em sua condição de pessoas autônomas e livres que têm passado, presente e futuro, talentos e necessidades especiais, lares, famílias e amigos, qualidades e defeitos pessoais.

Destacar o aspecto humano da educação, desenvolver práticas dialógicas e educar para a emancipação traz à tona os escritos de Paulo Freire, considerando o processo de formação que deve pautar-se nos princípios de responsabilidade social, na valorização dos saberes e do diálogo, e que tenham como objetivo a saúde integral do ser humano (FREIRE, 1987), tema este que será desenvolvido a seguir, analisando a relação médico/docente em seus processos formativos e pedagógicos.

4.2 O docente no curso de Medicina: um diálogo necessário

Ao tempo em que se analisa a constituição da identidade docente no ensino superior, deve-se ressaltar as especificidades de atuação na área de saúde e, de forma mais específica, nos cursos de Medicina. As referidas análises indicam possíveis caminhos para evidenciar as trajetórias e as correlações entre formação em saúde e docência, especialmente na carreira do docente/médico.

Considera-se que apreender posturas pedagógicas e problematizá-las é uma prática necessária ao docente das IES; e fazê-lo com base na pedagogia freireana possibilita estar aberto à aprendizagem, um princípio da própria docência. Dessa forma, propõe-se apresentar os aspectos conceituais e teóricos descritos nos livros *Pedagogia do Oprimido*; *Educação como Prática de Liberdade*; e *Pedagogia da Autonomia*, externando releituras freireanas que elucidam caminhos para a compreensão da referida temática.

Inicia-se as análises pela obra *Educação como Prática da Liberdade*, publicada em 1967, quando Paulo Freire ainda estava em exílio no Chile. Nela, são identificadas denúncias de um processo educacional que se distancia da compreensão do conviver e da construção coletiva de uma sociedade mais justa. O autor analisa a experiência brasileira abordando diversos temas, todos eles submetidos a um embate de forças em disputa. Ele adverte, no

entanto, que a educação possui a tarefa de possibilitar a transitividade crítica, caracterizada pela prática do diálogo e não da polêmica.

Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponde a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida “mudas”, quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias, como infelizmente vivemos hoje, no recuo que sofremos e que os grupos usurpadores do poder pretendem apresentar como um reencontro com a democracia (FREIRE, 1967, p. 60).

A prática dialógica e a participação estão no bojo das proposições pedagógicas de Paulo Freire. São um fim da educação e, ao mesmo tempo, um elemento da prática educativa. A ação dialógica, base de sua proposta de educação, promove a participação pela sua própria natureza e estabelece que o diálogo é, antes de qualquer coisa, participação.

Na importante obra, *Pedagogia do Oprimido*, escrita na década de 1960 - quando permanecia em exílio no Chile - Freire desvenda a contradição de opressor e de oprimido, ressaltando que a luta pela libertação do homem se dá em um processo de reconhecimento do oprimido em relação a si mesmo, com base em sua vocação para ser mais, constatando a necessidade de uma práxis que objetive a superação dessas contradições.

Paulo Freire destacou, em seus escritos seminais, um processo educativo para a “revolução da realidade opressora” com o objetivo de eliminar da “consciência do opressor introjetada no oprimido”, via ação político dialógica. “É, precisamente, quando - às grandes majorias - se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas” (FREIRE, 1987, p. 73). O autor se refere à educação como experiência basicamente dialética da libertação humana, o que a torna crucial como norteadora do caminho à liberdade, sendo feita como instrumento de transformação social, espaço em que o oprimido desvela o mundo da opressão e se reconhece em processo de permanente libertação.

A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira. Não pode temer as massas, a sua expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhes conta. De falar de seus acertos, de seus erros, de seus equívocos, de suas dificuldades (FREIRE, 1987, p. 72).

Nesse contexto, a não participação tem a ver com a desigualdade entre os cidadãos. Em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) são reiterados os conceitos de educação e dialogicidade. Freire postula um processo educativo visto como ação político-dialógica para a superação da realidade opressora, via eliminação da consciência do opressor introjetada no

oprimido. Reafirma a educação como experiência basicamente dialética da libertação humana, o que a torna crucial como instrumento de transformação social. A educação é vista nos escritos de Freire (1987) como instrumento de transformação social, espaço em que o oprimido desvela o mundo da opressão e se reconhece em processo de permanente libertação.

Em oposição à educação libertadora, o autor apresenta a concepção bancária da educação, como instrumento de opressão. Nesta, os educandos são apenas sujeitos, pacientes ouvintes que se enchem de retalhos desconectados da realidade, servindo assim como depósito das narrativas dos educadores. Identifica-se, aqui, a imprescindibilidade de uma educação dialógica que se impõe como caminho para uma educação problematizadora.

As afirmações apresentadas por Paulo Freire se aproximam de questões sociais mais amplas e mais complexas, tendo em vista que a formação do profissional de Medicina dependerá de diferentes fatores, dentre eles o meio cultural e social em que o discente está inserido. Entretanto, “tornar-se médico é um complexo processo que envolve a aquisição de uma cultura profissional específica, a qual inclui uma base cognitiva especializada, habilidades, competências e valores profissionais” (MACHADO, 1996). Por conseguinte, os ambientes, as relações e os processos de ensino e aprendizagem estabelecidos nas IES de Medicina devem pautar-se em uma formação fundamentada em ações democráticas, dialógicas, humanizadas e reflexivas.

Freire (1987) compreende o diálogo como caminho pelo qual o homem ganha significação enquanto homem, o que viabiliza o processo de síntese cultural como uma modalidade de educação e de ação, com que ele fará frente à força da própria cultura mantenedora das estruturas de poder. Esses escritos se revestem de uma contemporaneidade que merecem destaque, em princípio, por provocarem uma profunda reflexão, a saber: ao “falar sobre”, eles provocam um “pensar sobre”, como uma forma de ação e reflexão. Isso acaba evidenciando a prática do diálogo e o comprometimento com a leitura do mundo.

Na obra *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire retoma o conceito de dialogicidade, quase 30 anos depois da escrita de *Pedagogia do Oprimido*. Para o autor, este conceito permeia o processo de transformação e “[...] tem significação, precisamente, porque os sujeitos dialógicos, não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e, assim, crescem um com o outro” (FREIRE, 1987, p. 118). Nesse sentido, o diálogo é a essência da Pedagogia, ao possibilitar o pensamento crítico e promover a verdadeira comunicação. Por estes caminhos, o homem se humaniza possibilitando a comunicação com os outros para desvelar a realidade.

O diálogo produz a conscientização libertadora e transformadora. Conscientização, aqui, pode ser considerada como caminho para a reinvenção do processo educativo na

perspectiva de sua democratização. Freire (1987) institui o diálogo crítico e libertador, como base fundadora do que chamou de conscientização. Ressalte-se que o processo de formação sustentado por uma dialogicidade permanente permite aos acadêmicos vivenciar o mundo, mediatizados por ele, ou seja, entendendo-o, decodificando-o, intervindo sobre ele para transformá-lo. A obra nos impulsiona a compreender a necessidade de coerência, expressão de nossa ação e reflexão.

[...] entre as responsabilidades que, para mim, o escrever me propõe, para não dizer impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se, intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência (FREIRE, 1987, p. 65).

Na medida em que não se pode entender a existência humana, sem esperança e sem sonhos, a coerência com o sonho democrático se concretiza na prática educativa do docente, como expressão de sua posição dialética e democrática. Pode-se destacar que o processo de construção do conhecimento não ocorre como mágica, mas exige o estudo da construção e a reconstrução de conceitos, exige paciência e o exercício do diálogo dito e feito, exige ainda considerar possibilidades do refeito.

Enfim, conforme reafirma Freire em sua 14ª carta – *Educação e Democracia* – escrita em *Cartas a Cristina* (FREIRE, 1994, p. 244), “[...] ensinar democracia é possível. Para isso, contudo, é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a lutar para que ela seja vivida, posta em prática”. Observa-se que o papel de todo processo de ensino é possibilitar o desvelamento dessa realidade. Ele não se caracteriza como um espaço neutro, considerando que a prática educativa se configura como prática política.

Portanto, coloca-se para as IES um grande desafio, a saber: respirar e vivenciar a democracia, rejeitando práticas autoritárias neste espaço e, por consequência, na sociedade. Tais princípios apresentados pelo autor, especialmente a centralidade dos processos de autonomia e de liberdade, visando compreender a educação em sua dimensão política, redimensionam as concepções de docência. Ao discuti-los, observa-se sua importância, pois somos desafiados com o seguinte questionamento: como esse processo se dá nos espaços de educação formal? Nas práticas acadêmicas, por vezes, esses espaços são excludentes, insensíveis às diferenças, às necessidades e às suas especificidades.

Nos escritos freireanos, identifica-se, ainda, a necessidade de partilhar uma grande possibilidade: a diminuição da discriminação e das desigualdades. Afinal, a democracia que convive com a fome, com a miséria, que espanca em nome da própria democracia, que se

constrói em detrimento da verdade é uma farsa. Segundo Freire (1987), falar em democracia e silenciar o povo é uma farsa, falar em humanismo e negar o humano nos homens é uma mentira. Por isso, faz-se necessário ser responsável pela construção coletiva e solidária e corresponsável desse respeito e dessa valorização.

Analisar a relação, opressor versus oprimido, no espaço educacional, é não a perceber apenas no autoritarismo, mas também no silenciamento do outro, que ocorre quando o saber e a cultura dos educandos são desrespeitados, quando se negam suas origens, etnias e contextos sociais com todas as suas contribuições e suas histórias. Torna-se importante ressaltar que essa atitude antidialógica abre caminho para um processo de formação antidialógico, pois nega a educação, limitando as suas possibilidades.

Tal como o trabalho em educação, o trabalho em saúde é centrado no trabalho vivo em ato, um trabalho que extrapola procedimentos e técnicas e que requer vínculo, reflexão crítica sobre a prática, comprometimento, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, querer bem, como Freire ressalta em sua *Pedagogia da Autonomia* (1997), como os saberes necessários à prática educativa e para nós à prática médica. É possível, então, que estes pressupostos comentados sejam essenciais à formação do médico para que ele se torne competente para cuidar das pessoas, como previsto nas DCN, ‘com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano’ (GOMES; REGO, 2014, p. 305).

Os princípios apresentados pelo autor e a centralidade dos processos de autonomia e de liberdade, visando compreender a educação em sua dimensão política, remete-nos à discussão da docência no ensino superior, especialmente no curso de Medicina, como pauta essencial para a sociedade que demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil em todos os espaços e momentos. Conduz-nos ainda a demarcar a concepção de docência no campo crítico, observando-se aqui numa visão de totalidade da relação trabalho e educação, da sua conexão com o todo social.

Para Saviani (1995, p. 17), o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Tendo em vista a contradição presente no ato educativo, a função docente é vista aqui como exercício profissional e também humano; é próprio do trabalho docente produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos.

O docente tem como tarefa primordial compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização por meio de diferentes práticas institucionais e não institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, utilizando-as na

complexa relação de mediar e transformar os saberes produzidos historicamente a favor da emancipação humana.

4.3 O papel da Patologia e do docente de Patologia na graduação em Medicina

A medicina é a “ciência direcionada para a promoção da saúde, prevenção, cura e tratamento de doenças, traumas e afecções, além de minoração dos sofrimentos causados por estes” (BRASILEIRO FILHO, 2016). Evidentemente, esta não é uma afirmação definitiva, afinal, não se abarca diversos saberes necessários à boa prática desta ciência desconsiderando os aspectos biopsicossociais do indivíduo doente, a sua individualidade e singularidade enquanto doente.

É importante entender a limitação dessa compreensão da medicina, pois ela desconsidera o indivíduo, transformando-o numa amálgama de órgãos, células e moléculas, levando o médico à falsa noção de que “a doença do doente não é a mesma doença, anatômica” (KOIFMAN, 2001) aprendida nos livros e tratados. No entanto, mesmo limitada, ela pode ser utilizada como um ponto de partida mais pragmático e adequado ao que se pretende argumentar nos próximos parágrafos.

Perceptivelmente, as palavras-chave dessa conceituação são “saúde” e, em especial, “doença”, a qual tem direcionada a si grande parte das ações de competência do médico. Dessa forma, pode-se entender que para praticar medicina há que se estudar, entre diversos assuntos, também a doença, e esse estudo é o escopo da Patologia. Apesar de, etimologicamente, traduzir-se literalmente como “estudo da doença”, essa ciência, conforme apresentado pelo autor, corresponde ao estudo das “causas das doenças, os mecanismos que as produzem, os locais onde ocorrem e as alterações moleculares, morfológicas e funcionais que apresentam” (BRASILEIRO FILHO, 2016).

Com base nessa definição é possível reconhecer o importante papel dessa ciência no contexto da prática e da pesquisa médica, pois ao reconhecer os mecanismos pelos quais as doenças provocam danos no organismo, é possível atuar de forma embasada e direcionada para prevenir, curar ou tratar essas doenças. Como já foi dito, é importante reconhecer as limitações da observação da Medicina sob o escopo dessas conceituações, mas na pretensão de correlacionar a necessidade do estudo da Patologia na graduação médica, esta compreensão limitada é suficiente.

Uma consequência da íntima correlação entre a prática médica e os temas estudados na Patologia é a presença marcante dessa ciência na graduação médica, como componente

curricular que correlaciona os estudos de anatomia, de fisiologia, de histologia, de bioquímica, de biofísica, de biologia molecular, de genética, dentre outros com aspectos práticos da profissão. O estudo da Patologia constitui, na graduação em Medicina, uma etapa simultaneamente transitória e introdutória. Transitória, pois marca uma mudança de escopo, a saber, do estudo do funcionamento “normal” do corpo humano para o estudo das alterações que este sofre na doença. Introdutória, pois se trata do momento inicial em que o estudante se depara com as alterações causadas pelas doenças, cujos conhecimentos serão ampliados no decorrer da graduação.

Assim, a Patologia representa um elo entre as ciências básicas e a prática clínica. Esta dinâmica, na graduação, parte do pressuposto de que se estuda aquilo que é considerado “normal” para então estudar aquilo que se encontra “alterado”. O papel da Patologia nessa dinâmica, que repousa numa visão positivista da ciência médica, é crucial, afinal, é ela quem descreve tais alterações e dessa forma, historicamente, compõe uma fatia considerável da carga horária dos graduandos em Medicina.

As recentes modificações metodológicas utilizadas nos cursos ao redor do Brasil e do mundo, com a crescente utilização de metodologias ativas (PEREIRA, *et al.*, 2018), embora possam diluir a presença dos componentes curriculares tradicionais nos currículos, não reduzem a importância desses conhecimentos para uma formação médica adequada. Com base no apresentado, pode-se inferir que havendo uma ciência, com esse escopo, embasando a prática médica, de braços dados com diversas outras ciências, a presença do patologista no curso de graduação, como docente, deveria ser maciça. Nesse âmbito, faz-se importante apresentar brevemente este profissional, a fim de compreender o papel que ele assume como docente.

A Patologia é simultaneamente componente curricular introdutória na graduação médica e especialização médica. Dessa forma, a carreira docente e a formação desses profissionais, historicamente, entrelaçam-se. Logo, a maior compreensão da temática, por intermédio de um recorte de informações, poderá contribuir para o melhor desempenho do docente e possibilitar a ampliação deste recorte no futuro, mediante o aprofundamento do conhecimento sobre a relação entre a Patologia e a docência.

O médico especialista em Patologia “é o profissional que analisa órgãos e tecidos oriundos de biópsia e peças anatômicas com o objetivo de fornecer dados para diagnóstico e conduta médica terapêutica para o caso analisado. Seu campo básico de atuação compreende: patologia cirúrgica, necropsia e citopatologia” (PEREIRA *et al.*, 2018). Dessa forma, seu típico local de trabalho corresponde ao ambiente laboratorial e sua rotina consiste na emissão de

laudos referentes aos materiais orgânicos encaminhados para análise macroscópica e microscópica, por médicos de diversas especialidades.

Enquanto especialidade médica, reconhecida pelo Conselho Federal de Medicina (CFM) por meio da Resolução 2.221/2018 (CFM, 2018), o patologista lança mão dos saberes que são o escopo da especialidade para tecer diagnósticos, reconhecendo padrões morfológicos e classificando-os. Atua em conjunto com diversas especialidades, com destaque à oncologia, visto que o diagnóstico definitivo de neoplasias, em sua grande maioria, pressupõe a avaliação macroscópica e microscópica realizada pelo médico patologista.

O patologista também atua em eventuais estudos complementares, como a imunohistoquímica, hibridização *in situ*, e estudos de biologia molecular, definindo-se os tipos e subtipos histológicos e moleculares da dita lesão, que serão utilizadas pelo médico assistente para a definição das condutas apropriadas. Dessa forma, é este especialista, laboratorista, que atua como docente na graduação médica. Essa contextualização se justifica na medida em que os dados levantados a respeito dos docentes, objetos de estudo desta pesquisa, revelam uma possível identificação com essa vertente da sua vida profissional em detrimento do seu papel como docente.

Outro dado relevante, na análise a ser realizada posteriormente, refere-se à pequena quantidade de médicos com esta especialidade registrada junto ao CFM, totalizando 3.210 especialistas no território nacional, o que corresponde a 0,8% dos médicos especialistas do país (SCHEFFER, 2018). Soma-se a este fato a média de idade elevada destes profissionais - superior a 50 anos - e um baixo interesse de médicos recém-formados na especialidade, visto que apenas 0,5% destes têm a especialidade como primeira opção para residência médica (SCHEFFER, 2018). Dessa forma, conclui-se que há uma tendência de queda no número destes profissionais ao longo dos anos.

Além disso, o aumento no número de vagas disponibilizadas em cursos de Medicina ao redor do Brasil, evidenciado pelo crescimento de aproximadamente 93% na quantidade de novos registros de médicos entre 2006 e 2016, conseqüentemente amplia a demanda por docentes que atendam a estes cursos de forma plena. No campo da Patologia, a disparidade entre a demanda por docentes e a quantidade de profissionais no mercado tende a aumentar, o que poderá impactar na formação de novos médicos e na relação do patologista com a docência.

Considerando a busca pela compreensão entre a correlação existente entre estes profissionais e o que eles vivenciam nas suas rotinas, com a busca por uma profissionalização docente, adentra-se às reflexões, que serão apresentadas no tópico a seguir.

5 O PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE PATOLOGIA: ANÁLISES E REFLEXÕES

Como já destacado neste trabalho, o docente de Patologia na graduação médica é um especialista que, apesar de desenvolver suas atividades profissionais no campo de sua especialidade, também busca a docência como carreira, visto que o componente curricular de Patologia é uma área de conhecimento introdutória na formação médica. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, que perpassa a trajetória desse profissional enquanto constitui sua identidade docente, esta seção se ocupa em identificar o perfil profissional dos docentes de Patologia dos cursos de Medicina das Universidades Públicas Federais do Norte do Brasil, bem como correlacionar o perfil de formação médica dos referidos docentes com o desenvolvimento de suas respectivas carreiras. Desse modo, a pesquisa possibilita problematizar e refletir acerca das interveniências nesse contexto de formação.

5.1 Os cursos de Medicina na Região Norte do Brasil: uma contextualização

Precedendo a apresentação dos resultados referentes ao perfil profissional dos docentes de Patologia, que atuam nos cursos de Medicina das IES Federais na Região Norte do Brasil, identificou-se a necessidade de apresentar previamente a realidade em que se constituem os cursos de Medicina da Região. Sendo assim, faz-se nesse tópico uma exposição e interpretação dos dados relacionados aos cursos de Medicina da Região Norte do Brasil, o que possibilitará melhor percepção do perfil docente nas referidas IES.

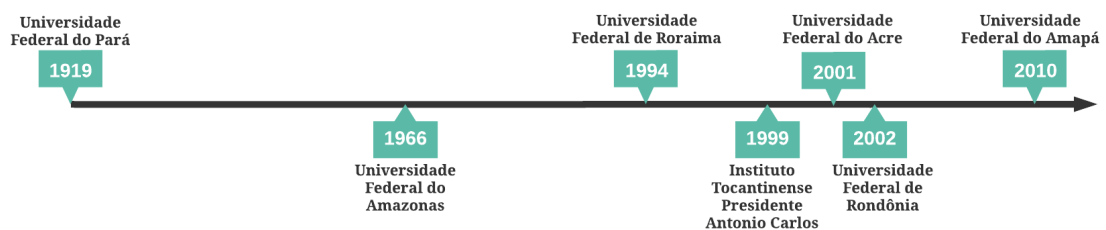
De acordo com os dados disponibilizados no e-MEC, atualmente, 31 cursos de Medicina são ofertados em 24 Instituições de Ensino Superior: 16 em instituições privadas, e 15 em instituições públicas. O curso de Medicina mais antigo da Região Norte se encontra na Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém, tendo sido instituído em 1919. Passados 47 anos, foi criado o curso em Manaus, na Universidade Federal do Amazonas. No ano de 1970, a Universidade Estadual do Pará também fundou um curso de Medicina na capital Belém.

Um novo curso de Medicina, na Região Norte, surgiu 24 anos depois, em 1994, por meio da Universidade Federal de Roraima (UFRR), em Boa Vista. Em seguida, no ano de 1999, no estado do Tocantins, surge o Instituto Presidente Antônio Carlos (ITPAC), primeira IES privada da Região Norte a oferecer o curso. Em sequência cronológica, entre os anos 2000 e 2009, 13 novos cursos foram criados em toda a região, entre instituições públicas e privadas. Já

a partir de 2010, mais nove cursos foram criados, sendo o curso mais recente em setembro de 2020, na UFPA em Altamira, interior do Pará.

Chama-se atenção para o estado do Amapá, que apresenta apenas um curso de Medicina, instituído pela Universidade Federal do Amapá (Unifap), em 2010, sendo este o estado a receber o curso de forma mais tardia. Na figura a seguir, destaca-se, em ordem cronológica, a instituição em que o primeiro curso de Medicina de cada estado da Região Norte foi criado. Percebe-se que, com exceção do estado do Tocantins, todos os estados passaram a ofertar o curso inicialmente em instituições públicas.

Figura 3 - Ano de fundação dos primeiros cursos de Medicina por estado



Fonte: Adaptado pelo autor, baseado nos dados do e-MEC (2020)

Atualmente, considerando os 31 cursos da Região Norte, 2.893 vagas são ofertadas semestralmente para ingresso nos cursos de Medicina, sendo o Pará o estado que mais oferece vagas: 850 por semestre; seguido pelo Tocantins: 600 vagas por semestre. Os estados que oferecem menos vagas são o Amapá e Roraima, com 60 e 110 vagas ao ano, respectivamente.

No que diz respeito à oferta dos cursos, 48,39% (n=15) dos cursos oferecidos, advém de instituições públicas, e 51,61% (n=16) de instituições privadas. Os estados que apresentam maior índice de IES privadas são Pará e Tocantins (n=4); e Rondônia (n=5). Já nos estados do Amapá e Roraima todos os cursos são oferecidos por intermédio de instituições públicas.

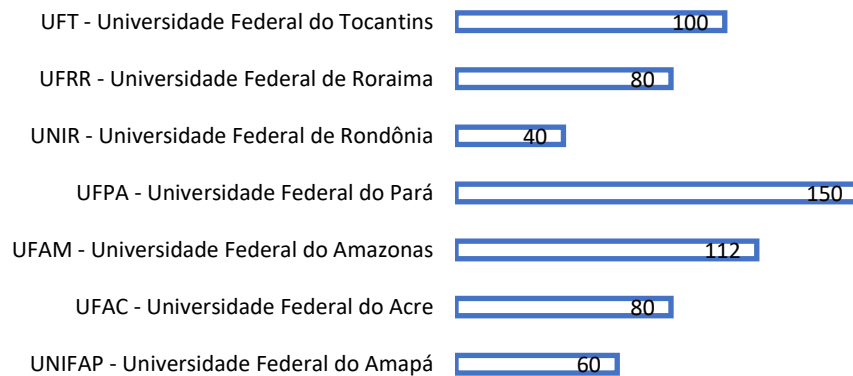
Os números apresentados indicam que a distribuição de cursos de Medicina e respectivas vagas na Região Norte exibem grande disparidade, que pode manter relação com o desenvolvimento econômico de cada estado, em especial no que se refere a criação de cursos em instituições privadas. Deve-se ressaltar a importância da observação de critérios objetivos no que se refere à criação de cursos em nível superior, o que também é válido para cursos de Medicina, visto que demandam instalações específicas para a qualidade de todo o processo.

Na introdução dessa seção foram apresentados dados que envolvem o conjunto das IES que ofertam o curso de Medicina, visando uma compreensão mais ampla dos processos que envolvem o objeto de estudo. Entretanto, os dados que se seguem versam apenas sobre as

Instituições Federais de Ensino Superior, considerando-se que a análise do perfil dos docentes em Patologia que se pretende, envolve a carreira docente, a destinação de carga horária e as possibilidades de acesso a programas e projetos de qualificação profissional. Esta realidade diferencia os sujeitos da pesquisa ao tempo em que possibilita diferentes constituições de carreira profissional e, conseqüentemente, de carreira docente.

O gráfico a seguir expõe a distribuição de vagas para os cursos de Medicina nas IES Federais da Região Norte, evidenciando a existência da disparidade já identificada no conjunto das IES. Observa-se que a formação em Medicina nas universidades federais ocorre em todos os estados da região, especificamente nas capitais dos respectivos estados.

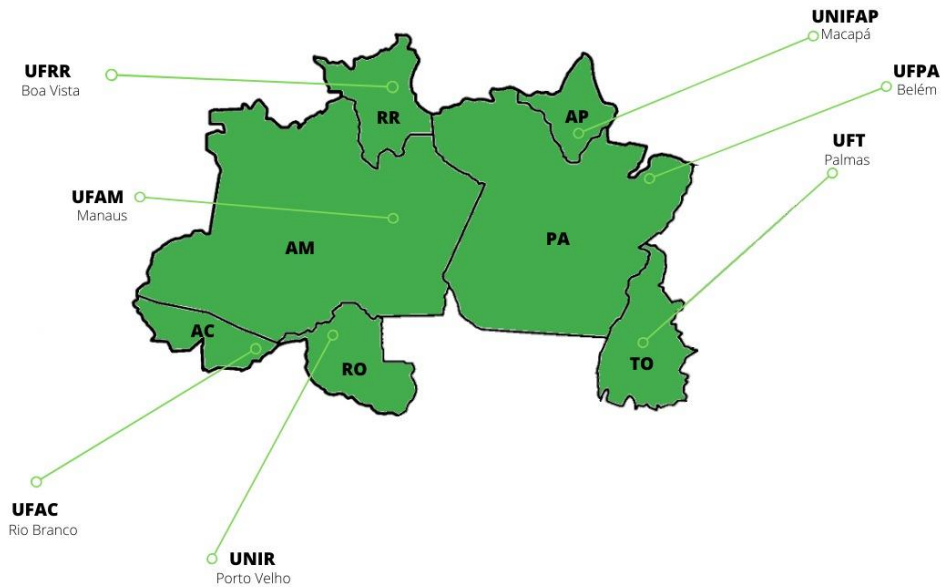
Gráfico 1 - Quantidade de vagas para Medicina em IES Federais da Região Norte



Fonte: Autoria própria, baseado nos dados do e-MEC (2020)

Na figura a seguir, observa-se a distribuição geográfica dos cursos de Medicina das universidades federais nos estados, por cidades. Nela é possível identificar que apenas as capitais da Região Norte dispõem desse curso. Dessa forma, chama-se a atenção para o quão ausente é a interiorização da oferta do curso de Medicina por essas instituições, e o quão concentrada nas capitais ainda é esta oferta. Isso se correlaciona com a disponibilidade de docentes capacitados e de um corpo de saúde local capaz de absorver estudantes em campos de estágio. Ainda pode ser mencionada a difusão de uma visão hospitalocêntrica da formação em Medicina, na qual apenas centros urbanos de grande porte têm condições de ofertar.

Figura 4 - Locais e número de cursos de Medicina oferecidos na Região Norte



Fonte: Autoria própria, baseado nos dados do e-MEC (2020)

5.2 Docentes patologistas dos cursos de Medicina das Universidades Federais da Região Norte do Brasil: em busca de um perfil

A partir da identificação dos sete cursos que compõem o corpo desta pesquisa, realizou-se buscas nas páginas eletrônicas das próprias instituições, visando identificar o corpo docente. Ressalte-se que esta informação é obrigatória, de acordo com a Portaria Normativa nº 40 do Ministério da Educação (BRASIL, 2010).

No quadro a seguir, descrevem-se as IES Federais que disponibilizaram o corpo docente em suas páginas eletrônicas. Chama-se atenção à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), visto que, de acordo com o apresentado, não há médicos patologistas em seu corpo docente. Nota-se ainda a correlação entre a quantidade de vagas ofertadas anualmente, a quantidade de docentes compondo o corpo docente do componente curricular Patologia e o tempo de existência da instituição. Apenas a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) possuem mais que dois docentes compondo este grupo, conforme demonstrado no quadro 4, e são, por sua vez, as duas IES Federais mais antigas da Região Norte.

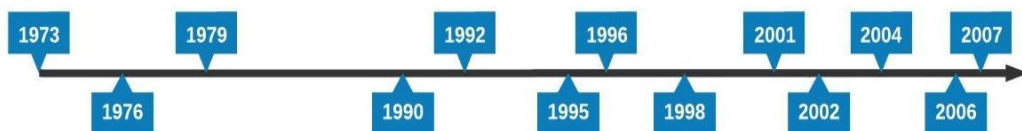
Quadro 4 - Docentes patologistas por instituição

| ESTADO | CIDADE | FACULDADE | Nº DE PATOLOGISTAS NO CORPO DOCENTE |
|--------------|-------------|-----------------------------------------|-------------------------------------|
| ACRE | Rio Branco | UFAC - Universidade Federal do Acre | 01 |
| AMAPÁ | Macapá | UNIFAP - Universidade Federal do Amapá | 0 |
| AMAZONAS | Manaus | UFAM - Universidade Federal do Amazonas | 04 |
| PARÁ | Belém | UFPA - Universidade Federal do Pará | 04 |
| RONDÔNIA | Porto Velho | UNIR - Universidade Federal de Rondônia | 02 |
| RORAIMA | Boa Vista | UFRR - Universidade Federal de Roraima | 01 |
| TOCANTINS | Palmas | UFT - Universidade Federal do Tocantins | 01 |
| TOTAL | | 13 | |

Fonte: Adaptado pelo autor, elaborado a partir dos sites das IES pesquisadas (2020)

Identificou-se que nas sete instituições, que compõem o estudo, há 13 patologistas no total. Trata-se de um número de docentes reduzido para um corpo de cursos que oferta 620 vagas anualmente. Este dado pode estar relacionado à pequena quantidade de especialistas em Patologia registrados nos estados da Região Norte. Segundo Scheffer (2018), apenas 3,1% de pouco mais de 3 mil patologistas registrados no Brasil atuam nestes estados que, por sua vez, possuem população correspondente a cerca de 7% da população brasileira.

A figura que segue, apresenta o ano de formação dos docentes pesquisados. Cada item indica um docente com o respectivo ano de conclusão de seu curso de graduação. Pode-se observar que 23,08% dos docentes se formaram há mais de 40 anos, um indicador que evidencia trajetórias de formação diferenciadas e intergeracionais, o que, decerto, influencia no perfil do docente que atua no curso de Medicina.

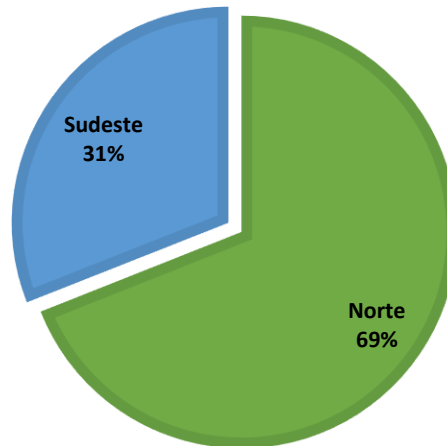
Figura 5 - Ano de formação dos docentes patologistas

Fonte: Autoria própria, baseado nos dados da Plataforma Lattes (2020)

Fato que chama atenção é a identificação da região do país em que estes profissionais realizaram suas trajetórias acadêmicas, visto que 85% desses docentes cursaram a residência médica na Região Sudeste e apenas 15% realizaram essa etapa da formação na Região Norte.

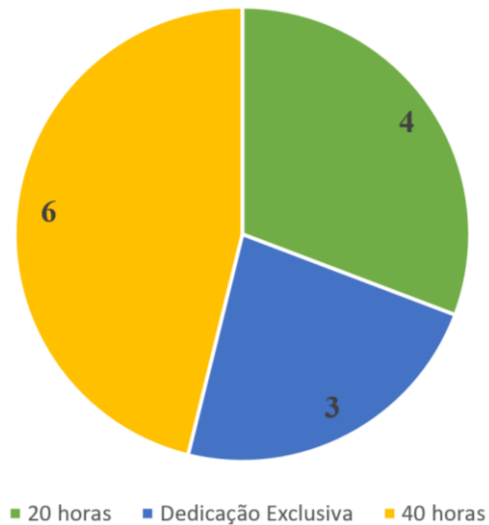
No entanto, observa-se que 69% deles concluíram a graduação na Região Norte e apenas um terço formou-se médico na Região Sudeste. Conforme gráfico a seguir, isso pode indicar uma migração de retorno desses docentes ao seu local de origem após a conclusão da residência médica, consolidando-se profissionalmente na mesma região onde realizaram a graduação.

Gráfico 2 - Região em que os docentes patologistas realizaram a graduação



Fonte: Autoria própria, baseado nos dados da Plataforma Lattes (2020)

Além dos dados identificados, este trabalho se propõe a apreender as trajetórias destes professores na sua relação com a docência, utilizando informações disponibilizadas nos seus respectivos Currículos Lattes e em plataformas públicas que apresentam indicadores da carreira docente. Pôde-se observar que apenas três dos docentes atuam em regime de dedicação exclusiva, o que indica um pequeno percentual que se dedica de forma integral ao ensino, pesquisa e extensão. Identifica-se ainda que, dentre os 10 docentes (77%), que não atuam em regime de dedicação exclusiva, 4 deles (31%) trabalham com carga horária de 20 horas, representando uma pequena parte do tempo dedicado às instituições de ensino, o que pode dificultar vivências docentes maiores e mais aprofundadas. Para Pimenta (2002) e Chauí (2001), tais fatos possuem estreita relação com o processo de aligeiramento da formação, perpassando processos de desmonte da Universidade enquanto instituição formadora.

Gráfico 3 - Carga horária dos docentes patologistas

Fonte: Autoria própria, baseado nos dados do Portal da Transparência (2020)

No que se refere a titulação acadêmica, oito desses docentes patologistas possuem título de doutorado, três possuem mestrado, e dois somente especialização. Metade dos oito doutores realizaram pesquisas no campo da biologia aplicada e da biotecnologia, sendo dois desses doutores em Patologia, um em Medicina Tropical e outro em História. Destaca-se ainda que um dos docentes, com linha de pesquisa em bioética, teve o doutorado interrompido. Entre os mestres, dois desses são mestres em Patologia e um em biologia experimental. Com base nos dados apresentados, pode-se observar que, ainda que os níveis de titulação e de formação se elevem, os estudos voltados à prática docente não são evidenciados, o que já apresentaram Pimenta e Anastasiou (2002) sobre o significado de ser docente.

Gráfico 4 - Titulação dos docentes patologistas

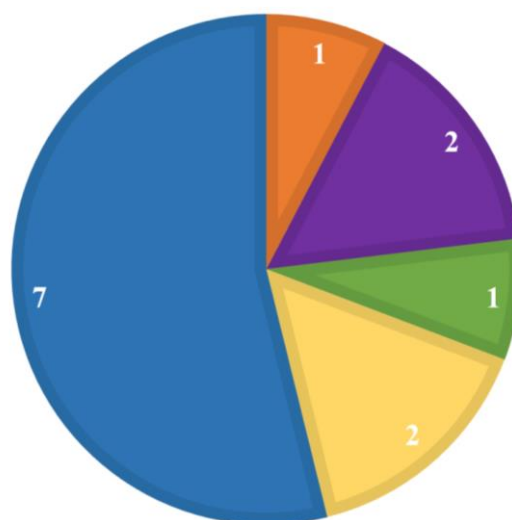
Fonte: Autoria própria, baseado nos dados da Plataforma Lattes (2020)

No campo de formação complementar, buscou-se identificar cursos que mantivessem correlação com a carreira docente desses patologistas. Um dos docentes em questão realizou curso de formação em Metodologias Ativas com carga horária de 120 horas; e outro realizou curso com carga horária de 60 horas, intitulado Formação Docente em Saúde. Há ainda uma docente realizando curso de especialização em Docência do Ensino Superior, ainda em andamento. Segundo Zabalza (2007), as exigências intelectuais para docência ultrapassam as questões técnicas, tendo em vista as especificidades da prática docente, conforme se descreve no decorrer do presente trabalho. Dessa forma, na busca de uma identificação do perfil do docente de Patologia, evidenciam-se ausências que são relevantes e as quais reverberam na formação dos futuros profissionais.

Buscou-se ainda publicações nos currículos, de qualquer natureza, a fim de identificar produções científicas que dialogassem com a educação e com a docência. Nesse âmbito, dois docentes publicaram artigos na *Revista Brasileira de Educação Médica*, e um terceiro tem duas publicações de artigo no *International Journal of Learning and Teaching*. Ademais, identificou-se a publicação de resumos em anais de congressos de educação médica, tanto em âmbito regional quanto nacional, por três destes docentes. Os dados expostos exprimem uma realidade preocupante, como já apresentado em seções anteriores por Freire (2000), não há ensino sem pesquisa, assim, sua ausência revela bem mais que o aparente.

Gráfico 5 - Ano de atualização do Currículo Lattes

■ 2008 ■ 2017 ■ 2018 ■ 2019 ■ 2020



Fonte: Autoria própria, baseado nos dados da Plataforma Lattes (2020)

No gráfico, observa-se que 7 dos docentes, aproximadamente 50%, não atualizam periodicamente seus currículos na Plataforma Lattes. A constatação, que em princípio não parece relevante, permite inferências e compreensões sobre a carreira docente. Ao se considerar que o Currículo Lattes é o espaço de registro, publicização e socialização das ações desenvolvidas, especialmente no campo da docência, a desatualização deste documento denuncia a ausência de um autorreconhecimento da própria identidade enquanto docente.

Após apresentar dados referentes a esses docentes e seus respectivos currículos, é possível realizar conexões entre as informações apresentadas, de forma a apreender vivências e trajetórias no âmbito de suas carreiras docentes e, com isso, atender aos objetivos deste trabalho. Em primeiro lugar, destaca-se de forma geral a pequena quantidade de patologistas nesse corpo que, de alguma forma, em sua trajetória acadêmica, envolveu-se com pesquisa ou formação complementar geradora de reflexão sobre a própria prática docente.

Poder-se-ia supor que quanto maior fosse a carga horária maior seria seu envolvimento com a própria prática, refletindo em sua trajetória acadêmica disponibilizada no Currículo Lattes, no entanto, não foi o que se observou. Dentre os três docentes que possuem vínculo em regime de dedicação exclusiva, dois são doutores e apenas um possui publicação voltada para a educação. Os outros dois docentes desse grupo não possuem qualquer relato, em seus currículos, de participação em evento ou de publicação científica neste âmbito. Ademais, os dois docentes que em algum momento de suas trajetórias realizaram curso de formação complementar, mencionados na subseção anterior, possuem vínculo com carga horária de 20 horas, sendo ambos doutores.

O conjunto de dados que caracterizam os docentes de Patologia das Universidades Federais da Região Norte revelam características peculiares. Observa-se, ao analisar a formação em nível de pós-graduação e em suas respectivas áreas, bem como as publicações que emanam dos referidos docentes, uma ausência dos aspectos referentes à docência. Tal realidade conduz às primeiras seções do presente trabalho, nas quais apresentam os fundamentos teóricos e conceituais que delineiam uma proposta de docência pautada na perspectiva crítica, em que mais que um processo de transmissão de conhecimento, a docência se constitui na oportunidade, por excelência, de construir novos caminhos e reordenar os caminhos já existentes. Em síntese, uma concepção de docência que compreenda o acadêmico como parte de um processo em que o diálogo seja estabelecido (FREIRE, 1970). Contudo, estas apreensões só se constroem no coletivo, em processos contínuos de realização e reflexão, e não em contextos isolados de formação.

O exercício de identificação do perfil do docente de Patologia possibilitou a apreensão de um conjunto de informações que se iniciam pela identificação do contexto de atuação dos referidos docentes: as universidades federais. Em seguida, o lugar que ocupam os cursos de Medicina nas referidas IES, para então compreender a atuação do docente de Patologia.

Identificou-se que o curso de Medicina já se estabeleceu em toda a Região Norte e mesmo perpassando diferentes caminhos, atendendo a diferentes objetivos e com número limitado de vagas em alguns estados, tem se consolidado como espaços de formação na área de saúde. Entretanto, ao se identificar os docentes de Patologia e realizar o exercício de busca, análise e compreensão de sua trajetória profissional, apresenta-se um perfil docente no que se refere a vínculos e atribuições, mas não se verifica esta correspondência no que se refere a constituição de trajetórias de formação. Estas trajetórias deveriam indicar a carreira docente como um processo de profissionalização que possui peculiaridades e necessidades.

A ausência de formação em áreas relacionadas à docência, de publicações que analisem essa trajetória, enfim, de envolvimento na docência, permite a conclusão de que, em meio aos docentes patologistas, há docentes que se identificam como médicos, mas que não se reconhecem como professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de investigação, interligando questões das áreas de formação de professores e ensino em saúde, teve como objetivo compreender o perfil profissional dos docentes de Patologia dos cursos de Medicina das Universidades Públicas Federais do Norte do Brasil, a partir dos caminhos e das correlações entre formação e docência.

Sua elaboração considerou a construção teórica acerca da formação de professores, bem como da instituição e da organização do ensino superior em suas múltiplas dimensões de análise. Dessa forma, buscou-se delinear o contexto histórico do ensino superior no Brasil, ambientando este docente no seu espaço, e reconhecendo os impactos dessa construção histórica no perfil dos profissionais em estudo.

Ademais, examinou-se o papel da Patologia enquanto ciência e enquanto componente curricular do curso de Medicina, reconhecendo as especificidades inerentes a ela, e de que forma este papel se associa à concepção docente destes patologistas. Nas investigações empreendidas para identificar o perfil do docente de Patologia, foram traçados parâmetros de pesquisa que visaram a compreensão do conjunto de informações disponibilizadas em textos e hipertextos. Tais dados foram sistematizados e analisados de forma a atingir o objetivo proposto.

A identificação do perfil docente de patologistas que atuam nas Instituições Federais de Ensino Superior da Região Norte do Brasil permite o reconhecimento de que há um grupo de docentes com características semelhantes, que vivenciam e reproduzem concepções de formação docente específicas e que, como quaisquer concepções, impactarão na maneira como suas identidades docentes se constituem e como se desenvolvem suas práticas.

A análise dos dados revelou um contexto contraditório na atuação do docente patologista, na medida em que o percurso formativo de grande parte dos docentes pesquisados não parece estar ancorado em um constructo teórico que contemple uma formação voltada a uma prática reflexiva e que possibilite desenvolver concepções de docência e de formação crítica e dialógica.

É importante ressaltar que as análises desenvolvidas acerca dos objetos representam um recorte de estudo e não significam, necessariamente, um impedimento para que as conclusões alcançadas por meio deste trabalho possam abarcar, levando em consideração as suas especificidades, grupos semelhantes de docentes em diversas áreas distintas do conhecimento.

No presente estudo foi possível identificar fragilidades que devem ser investigadas, tendo em vista que o perfil dos docentes de Patologia e sua formação para a docência

repercutem no campo da saúde. Assim, novas pesquisas podem evidenciar as causas das inúmeras ausências: ausências de profissionais, de especificidade de formação docente, bem como, de pesquisas e vivências na área da educação.

Ressalta-se, novamente, que o relevante neste trabalho é a ausência e, nesse sentido, questiona-se quem é o professor de ensino superior nos diferentes cursos? Onde se encontra a formação para docência? Em que medida estas lacunas interferem no processo de formação? Residem aqui possibilidades de novas pesquisas para a ampliação e o aprofundamento do objeto de estudo, como também um novo olhar para outras pesquisas acadêmicas, a partir da perspectiva teórica em estudo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. H.; SOARES, C. B. **Educação em saúde: análise do ensino na graduação em enfermagem**. Rev. Latinoam. Enferm., v. 19, n.3, p. 1-8, 2011.
- BALDINO, J. M. **Educação superior no Brasil: considerações a propósito da formação do professor universitário**. Revista Educativa. Goiânia, v.4, jan./jun., 2001.
- BRANDÃO, A. D. **Didática do ensino superior: técnica e tendência**. São Paulo. Pioneira. 2000.
- BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, 1968.
- BRASIL. Lei nº 6.932, de 7 de julho de 1981. Dispõe sobre as atividades do médico residente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, 1996.
- BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 29 de dezembro de 2010. Institui o e-MEC. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 2010.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, 2014.
- BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, 2017.
- BRASILEIRO FILHO, G. B. **Patologia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Grupo GEN, Guanabara Koogan, 2016.
- BRZEZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educação e sociedade. Campinas, v.29, n.105, p. 1139-1166, set./dez., 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Paz e Terra: São Paulo, 1999.

CFM. **Resolução CFM nº 2.221/2018**. Homologa a Portaria CME nº 1/2018, que atualiza a relação de especialidades e áreas de atuação médicas aprovadas pela Comissão Mista de Especialidades. Brasília, 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1999.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001

CHIROLEU, A. **Rupturas e continuidades de la política de educación superior brasileira: la admisión e las universidades durante dos gobiernos de Sarney y Collor de Mello**. RBEP. 1996.

CHIROLEU, A. Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. **Revista Pensamiento Universitario**: University Thoughts Journal, 7, 3-11. 1998.

CHIROLEU, A. R. La educación superior en la agenda de gobierno argentina em veinte años de democracia (1983-2003). *In*: SUASNÁ BAR, C. et al. **Universidad, reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil**. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

COSTA, N. M. S. C.; CARDOSO, C. G. L. V.; COSTA, D. C. Concepções sobre o bom professor de Medicina. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, 36(4):499-505; 2012.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, nº. 100, p. 809-829, Out. 2007.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, Oct. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2021.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professores do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano Editora, p. 45-52, 2001.

FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**: Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Paraná, Brasil. v. 10, n. 29, p. 85-99, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra LTDA: Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIL, A. C. O estilo de atuação do professor universitário – uma questão de ênfase. **Pensamento & Realidade**, São Paulo, v. 6, p. 39-50, 2000.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, A. P.; REGO, S. Paulo Freire: contribuindo para pensar mudanças de estratégias no ensino de medicina. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 299-307, set. 2014.
- KOIFMAN, L. O modelo biomédico e a reformulação do currículo médico da Universidade Federal Fluminense. **História, ciência e saúde - Manguinhos** [online]. vol.8, n.1, p. 49-69. 2001.
- LIBANEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. *In*: **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- LIMA-GONÇALVES, E. Condicionantes internos e externos da atividade do hospital empresa. **Revista de Administração de Empresas/ FGV**, São Paulo, v.1, n2, p. 1-20, 2002.
- LÜCK, H. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LÜCK, H. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**. Brasília, nº 3, p. 13-18, nov.1997.
- Machado M. H. **Os médicos e sua prática profissional**: as metamorfoses de uma profissão [tese]. Rio de Janeiro: IUPERJ; 1996.
- MACHADO, M. H., (coord.). **Os médicos no Brasil**: um retrato da realidade. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1997. 244 p.
- MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior – identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, p. 11-20, 2000.
- PARO V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- PEREIRA, P. F. *et al.* O Ensino da Patologia e Sua Influência na Atuação de Patologistas e Infectologistas no Rio de Janeiro. **Revista brasileira de educação médica**, Brasília, v. 42, n. 1, p. 216-225, jan. 2018.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, S. G. C; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In*: FAZENDA, I. C. A.; SEVERINO, A. J. (org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p. 207-222.

PIMENTA; S. G.; ANASTASIOU L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez; 2002.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar** – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, I. E. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2001.

SANTOS F. P. A. *et al.* Nurse care practices in the family health strategy. **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCHEFFER, M. *et al.* **Demografia Médica no Brasil 2018**. São Paulo, SP: FMUSP, CFM, Cremesp, 2018. 286 p.

SCHWARTZMAN, J. Políticas de ensino superior no Brasil na década de 90. Documento de trabalho 3/96. São Paulo, NUPES/USP, 1996.

SCHWARTZMAN, J. **Questões de financiamento nas universidades brasileiras**. Fortaleza, 63ª Reunião Plenária do CRUB, 1998.

SOUZA, E. C. B. M. **Avaliação de instituições de ensino superior: o caso do Brasil e de outros países**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. 110 p.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 129-131.