

## Médicos que formam médicos: os saberes mobilizados e os desafios da prática no cotidiano da docência

### Resumo

Concentrado na constituição da profissionalidade de médicos que formam outros médicos, este artigo objetiva analisar os saberes mobilizados e os desafios da prática no cotidiano da docência. O procedimento técnico utilizado foi o de Estudo de Caso e o espaço de observação a Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Rio Grande. A pesquisa, de cunho qualitativo e com característica exploratória, teve a coleta da materialidade empírica através de entrevista semiestruturadas com dez médicos professores do curso e a análise de dados ancorada na metodologia da Análise Textual Discursiva, com base em uma sequência de três procedimentos: desconstrução de textos, unitarização e categorização, por meio da qual se capta o novo emergente e, com isso, a nova compreensão é validada e comunicada. O trabalho indica desafios enfrentados pelos docentes da área, sobretudo no que consiste a carência de formação pedagógica adequada para atuarem no ensino superior. Ainda, aponta que utilizam saberes de conhecimento específico ou técnico, saberes experienciais, saberes pessoais e tentam suprir a falta de saberes pedagógicos através de cursos na área da educação, através de Mestrado e Doutorado e com a reflexão constante sobre seu papel docente. Destacamos a necessidade de preocupação e incentivo por parte da Universidade para formação pedagógica dos professores, principalmente antes de iniciar a docência ou em mudanças curriculares.

**Palavras-chave:** médico professor; saberes docentes; ensino superior.

### Daniele Freitas Bica Madalozzo

Universidade Regional Integrada do  
Alto Uruguai e das Missões – URI –  
Erechim/RS – Brasil  
danielebica@hotmail.com.br

### Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Universidade Regional Integrada do  
Alto Uruguai e das Missões – URI –  
Erechim/RS – Brasil  
lucisantosbernardi@gmail.com

### Para citar este artigo:

MADALOZZO, Daniele Freitas Bica; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. Médicos que formam médicos: os saberes mobilizados e os desafios da prática no cotidiano da docência. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 358-388, maio/ago. 2024.

**DOI:** 10.5965/1984723825582024358

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825582024358>

## Medical who train medical: mobilized knowledge and practice challenges in the daily teaching day

### Abstract

Focused on the constitution of the professionalism of doctors who train other doctors, the article aims to analyze the knowledge mobilized and the challenges of practice in everyday teaching. The technical procedure used was a Case Study and the observation space was the Faculty of Medicine of the Universidade Federal de Rio Grande. The research, of a qualitative nature and with an exploratory characteristic, collected empirical material through semi-structured interviews with ten medical teachers of the course and data analysis anchored in the methodology of Discursive Textual Analysis, based on a sequence of three procedures: deconstruction of texts, unitarization and categorization, through which the emerging new is captured and the new understanding is validated and communicated. The work indicates challenges faced by teachers in the area, especially regarding the lack of adequate pedagogical training to work in higher education. Furthermore, it points out that they use specific or technical knowledge, experiential knowledge, personal knowledge and try to make up for the lack of pedagogical knowledge through courses in the area of education, through Master's and Doctorate degrees and with constant reflection on their teaching role. We highlight the need for concern and encouragement on the part of the University for the pedagogical training of teachers, especially before starting teaching or in curricular changes.

**Keywords:** doctor teacher; teaching knowledge; university education.

## Médicos que formam médicos: los conocimientos movilizados y los desafíos de la práctica en el día diario de enseñanza

### Resumen

Centrado en la constitución de la profesionalidad de los médicos que forman a otros médicos, el artículo tiene como objetivo analizar los conocimientos movilizados y los desafíos de la práctica en la enseñanza cotidiana. El procedimiento técnico utilizado fue un Estudio de Caso y el espacio de observación fue la Facultad de Medicina de la Universidad Federal de Río Grande. La investigación, de carácter cualitativo y con carácter exploratorio, recopiló material empírico a través de entrevistas semiestructuradas a diez docentes de medicina de la carrera y análisis de datos anclados en la metodología del Análisis Textual Discursivo, basado en una secuencia de tres procedimientos: deconstrucción de textos, unitarización y categorización, a través de los cuales se captura lo nuevo emergente y se valida y comunica la nueva comprensión. El trabajo señala desafíos que enfrentan los docentes de la zona, especialmente en lo que respecta a la falta de formación pedagógica adecuada para actuar en la educación superior. Además, señala que utilizan conocimientos específicos o técnicos, conocimientos experienciales, conocimientos personales y tratan de suplir la falta de conocimientos pedagógicos a través de cursos en el área de educación, a través de maestrías y doctorados y con una reflexión constante sobre su rol docente. Destacamos la necesidad de preocupación y estímulo por parte de la Universidad por la formación pedagógica de los docentes, especialmente antes de iniciar la docencia o en cambios curriculares.

**Palabras clave:** médico maestro; enseñar conocimiento; enseñanza superior.

## Primeiras palavras

Nas últimas décadas, o debate acerca dos desafios relacionados à formação, distribuição, remuneração e desempenho de médicos tem suscitado inúmeras possibilidades de análise. Na esteira desse amplo campo de investigação, diferentes pesquisadores têm apontado para questões como a inadequação entre a formação dos profissionais de saúde de diferentes cursos, o perfil epidemiológico da população e a forma como o trabalho se organiza nos sistemas e serviços de saúde (Ceccim *et al.*, 2008; Costa, 2010; Chiarella *et al.*, 2015; Machado; Ximenes Neto, 2018; Scheffer, 2020).

Sob o ponto de vista do processo de inteiração entre ensino e sistemas de saúde, foi a partir dos anos 2000, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de medicina que, gradualmente, os determinantes sociais em saúde da população, assim como os sistemas e serviços de saúde, passaram a ter maior ênfase no debate acerca da formação inicial de médicos no Brasil (Brasil, 2001, 2014).

É possível considerarmos que a partir desses marcos legais se definiram processos educacionais (pedagógicos, metodológicos e institucionais) dedicados à inovação na formação médica. Todavia, se considerarmos que o “corpo docente é o alicerce fundamental sobre o qual devem ser instituídas as bases das mudanças necessárias à formação de profissionais da área da saúde, e a prática pedagógica tem constituído tema relevante de pesquisa” (Costa, 2010, p. 03), nos parece lógico indagarmos acerca do protagonismo dos atores que se conectam aos processos educacionais. De forma específica, dos médicos que formam médicos, ou ainda, o médico professor.

De acordo com Costa (2010, p. 102-103), a atuação docente na área médica durante largo tempo se restringiu à reprodução de modelos tradicionais de docência, apreendidos anteriormente, e à experiência prática cotidiana. Considera ainda que essa concepção de prática de docência reflete a formação pedagógica não profissional, “adquirida de forma não reflexiva, como algo natural, chamado senso comum, e é aceita largamente pelos docentes, pois escapa à crítica e se transforma num conceito espontâneo e generalizado sobre o que seja ensinar”. Complementa, afirmando que a docência na área da medicina acaba se tornando atividade secundária à profissão médica e que a carreira docente é relegada a segundo plano.

De fato, os médicos formadores de médicos, ou seja, os professores, constituem uma categoria instituída formalmente com a criação da Faculdade de Medicina da Bahia (FAMEB), em 1808, a primeira do país. Professores pelo ato de ensinar às outras pessoas, mas sem a formação em alguma licenciatura ou conhecimentos pedagógicos. A necessidade de mudanças na prática docente em saúde, assim como de formação do professor reflexivo, são pontos de uma agenda que oferece diferentes dimensões de enfoque, entre elas, a profissionalidade do professor, a qual pode ser entendida como “o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor” (Gimeno Sacristán, 1995, p. 65).

Ao refletirmos acerca do processo formativo do médico professor, sua prática docente e os desafios que ela demanda, ampliamos o horizonte de compreensão de aspectos relacionados ao trabalho educativo no Ensino Superior e à própria profissionalidade no exercício da docência, até porque, parafraseando Paulo Freire, ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde; ninguém nasce professor ou marcado para ser professor.

Diante desse contexto, nos concentramos na constituição da profissionalidade de médicos que formam outros médicos, analisando os saberes mobilizados e os desafios que a prática cotidiana da docência lhes impõe<sup>1</sup>. Para tanto, adotamos como espaço de observação a Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e, como interlocutores, dez professor médicos atuantes no curso de Medicina. Nessa perspectiva, o texto está organizado em dois momentos complementares: o primeiro, que apresenta o aporte teórico acerca da profissionalidade e dos saberes docentes; num segundo momento, as considerações quanto à análise de dados, detalhando a metodologia e os resultados.

---

<sup>1</sup> Este texto é um recorte adaptado da dissertação de mestrado intitulada Médico Professor Profissionalidade: buscando marcas constituintes nas trajetórias, com o objetivo geral de compreender como se dá o processo de constituição da profissionalidade do Médico para a docência na Educação Superior, defendida em 2022 pelo/a primeira autora deste artigo e orientada pela segunda (Madalozzo, 2022).

## Profissionalidade e saberes docentes

No que se refere à docência na universidade, é reconhecida a influência que professores exercem em processos formativos. Isso ocasiona, em sua grande maioria, a repetição de práticas, em que os professores formadores repetem as práticas dos seus antigos professores e, por sua vez, os estudantes em formação repetem seus formadores, em um processo cíclico. Isso se revela no exercício da docência tanto na Universidade quanto na Escola Básica, na constituição da profissionalidade docente.

Gorzoni e Davis (2017) relatam que, no trabalho de investigação da especificidade da profissão docente, desenvolvido por Pançardes (2010, p. 51), o pesquisador encontrou o que interpretou como “falta de consenso entre os autores”, quanto aos aspectos envolvidos no tema profissionalidade docente. As autoras constataram diversidade na análise dos artigos: os termos identidade profissional, profissionalização e profissionalidade foram utilizados ora como sinônimos, ora de maneira pouco compreensível para o leitor. Consideramos esses elementos como fundamentais para a compreensão da profissão docente e, conseqüentemente, do que se constitui ser professor médico, o que requer compreender que são temas visceralmente articulados.

De acordo com Marcelo (2009, p. 11), a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e por contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

Os médicos vão construindo sua identidade médica ao longo da formação, atendendo pacientes, se descobrindo nesse vínculo e nessa responsabilidade. Através de seus professores e de outros médicos, com olhar atento às qualidades que desejam seguir, pensando em descartar atitudes não admiradas. Em relação à identidade docente, o médico se torna professor sem fazer percurso formativo. Muitas vezes nem pensavam

em ser professor, de forma que isso pode impactar negativamente na sua capacidade de autonomia e escolhas, diante de desafios que possam ser encontrados em sala de aula.

Na construção do processo identitário do professor, na dinâmica que caracteriza como cada um se vê, se sente e se diz professor, três elementos são destacados por Pimenta e Anastasiou (2014): adesão, ação e autoconsciência. A adesão refere-se a aderir a princípios, valores e investir na potencialidade dos jovens. A ação pela escolha na maneira de agir no campo pessoal e profissional. E, a autoconsciência pela importância da reflexão do professor sobre sua ação.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), a profissão docente se constitui ancorada em formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética, com características próprias da formação inicial. Tal especificidade não ocorre nos casos de professores médicos, mas deve ser considerada nos processos de profissionalização continuada. As autoras criticam a maneira como muitos professores iniciam a docência no Ensino Superior, já com ementas prontas e sem orientação quanto a processos de planejamento ou de metodologias. Acreditam que iniciativas institucionais, para o desenvolvimento profissional de seus docentes, podem reverter esse quadro. Isso indica a importância de formação continuada para professores, principalmente iniciantes.

São vários os fatores que contribuem para a identidade docente e a profissionalização e que estão sempre em construção e evolução. Duboc e Santos (2014, p. 71) destacam que a profissionalização depende, entre muitos fatores,

de como compreendemos e analisamos as práticas educativas; como articulamos saberes da docência no ato de ensinar; como refletimos na ação diante do inesperado, do desconhecido, que constitui grande parte de atividade docente; e como refletimos, na prática educativa distanciada do dia a dia, a busca por novas possibilidades de agir no ensino.

Concordamos com os autores que a profissionalização deve ser vista a partir da especificidade do trabalho do professor, na situação de profissionalidade, tendo em vista que esse desempenha condutas que são confirmadas por meio de relações profissionais, sociais, afetivas e culturais estabelecidas no espaço em que atua (Duboc; Santos, 2014). A

partir dessas considerações, nos parece importante melhor esclarecer o termo profissionalidade docente no campo conceitual.

### Profissionalidade docente

O termo profissionalidade docente surgiu nas pesquisas sobre professores, a partir de 1990. De acordo com Ambrosetti e Almeida (2009), anteriormente, as pesquisas sobre profissionalização e profissão docente buscavam compreender a atividade docente. O conceito de profissionalidade teve o intento de ampliar essa compreensão, articulando esse termo com profissionalização. De acordo com as autoras, é um conceito em processo de desenvolvimento.

Nesse contexto, um ponto importante a ser considerado diz respeito à compreensão do conceito de profissionalidade. A partir de estudo desenvolvido por Gorzoni e Davis (2017), que trata do “conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes”<sup>2</sup>, a profissionalidade é um termo complexo, de construção sociológica, impossibilitando uma única definição/interpretação. Portanto, a polissemia da origem da palavra profissão precisa ser considerada, quando da abordagem do tema profissionalidade, bem como de profissionalização e profissionalismo.

A profissionalidade diz respeito aos aspectos de atuação do professor. De acordo com Gimeno Sacristán (1995, p. 65), corresponde à “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Isso significa que envolve valores sociais e pessoais, bem como práticas metodológicas, questões do currículo e da avaliação e manifesta-se no exercício de diferentes funções como ensinar; organizar o espaço, as atividades e os materiais que serão utilizados; orientar o estudo tanto coletiva quanto individualmente; avaliar, dentre outras maneiras. Assim, o professor pode ter uma conduta de simples adaptação ao que lhe é solicitado ou ser ampliada para uma perspectiva crítica e reflexiva (Gimeno Sacristán, 1995, p. 83).

---

<sup>2</sup> O estudo teve por objetivo contribuir para a compreensão teórica do conceito de profissionalidade docente, em produções na área da educação, no período de 2006 a 2014 (Gorzoni; Davis, 2017).

A profissionalidade é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, ações e a avaliação das condições de aplicação; desenvolve-se no âmbito de situações particulares e a sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a atividade.

O autor, ainda, assevera que o conceito de profissionalidade refere-se a aspectos práticos, técnicos e tácitos do exercício da docência. É importante ressaltarmos que a dimensão prática e pragmática da ação docente não significa ação mecânica, impensada ou não refletida. Gimeno Sacristán (1995) alerta para o perigo de incorporar à profissionalidade uma dimensão técnica externa à prática docente, ou seja, introduzir instrumentos de gestão, planejamento e avaliação produzidos em ambientes que não sejam o da escola ou elaborados por profissionais alheios à educação escolar. Assim, é necessário considerar os diferentes contextos em que ela ocorre e o que ela influencia. Ainda, compreender que a profissionalidade tem, em seu bojo, um conjunto de características que, concomitantemente, identifica e distingue o trabalho docente dos outros trabalhos, referindo-se à maneira de o professor atuar, pensar e fazer escolhas no cotidiano.

Segundo Contreras (2002), a profissionalidade diz respeito às qualidades da prática profissional de professores em função do que requer o trabalho educativo e que a profissionalização pode ser uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas também da educação. O autor define três dimensões da profissionalidade. A primeira delas, a obrigação moral é colocada como sendo uma característica esperada por parte de quem ensina e que o professor também acaba se comprometendo com o desenvolvimento dos alunos como pessoas. Aqui, conseguimos refletir sobre como essa qualidade deve existir no professor médico para orientar, não apenas a matéria a qual está determinado a lecionar, mas também a boa relação entre médico-paciente, a empatia com relação ao próximo e a postura com relação à família do paciente, por exemplo, assim como ser exemplo de ética profissional.

Outra característica que o autor coloca é o *compromisso com a comunidade*, entendendo que a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação de decisões sobre o ensino e que as práticas profissionais devem ser partilhadas: somente nos contextos sociais, públicos a obrigação ética pode alcançar sua dimensão adequada,



ressaltando o valor de compartilhar com os colegas de profissão as dificuldades, discutir princípios e contrastar alternativas e soluções (Contreras, 2002, p. 79). Sobre a terceira característica, a *competência profissional*, o autor destaca que “A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos” (Contreras, 2002, p. 82). O autor segue o pensamento, afirmando que a competência profissional vai além das habilidades técnicas, com inclusão de princípios e “consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (Contreras, 2002, p. 83).

O autor complementa que a educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Assim, autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais, que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. Ao fazer um paralelo com a profissão médica, identificamos características em comum, também necessárias ao bom desenvolvimento da Medicina como: autonomia, responsabilidade e capacitação, citadas acima.

Nóvoa (2017) afirma que se torna imprescindível construir modelos que valorizem preparação, entrada e desenvolvimento profissional docente. Também, destaca que se trata, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professor? Ele segue seu discurso, comentando que para responder a essas questões dever-se-ia pensar melhor na formação do professor, mas também em sua formação continuada.

O autor faz interessante e oportuna análise comparativa sobre formação de professores com a profissão médica, de que ambos são profissões do humano e que na Medicina se encontra uma das melhores análises sobre o sentido da formação para uma profissão. Ele cita que as profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade e que se preparar para essas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes.

Nóvoa (2017) ressalta a importância de se pensar em formação de professores e em programas coerentes, que possibilitem a prática adequada da profissão docente, apontando que talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais. Nesse

sentido, a sociedade deveria se preocupar mais com a seleção e com a formação de professores médicos, pois isso reflete também na qualidade dos médicos brasileiros.

A formação do professor é construída por várias experiências que fundamentam a prática pedagógica, são estudadas e ensinadas desde a faculdade, diferem de outras formações por ser um aprendizado dinâmico e que envolve lidar com as mais diversas situações e pessoas. Não basta ter pleno conhecimento sobre a área de estudo que se quer ensinar, mas também sobre lidar com pessoas, desenvolver a sua prática, pensar a ação docente em diferentes dimensões.

O exercício da docência é complexo e exige do professor, além do domínio do conteúdo a ser ensinado, um corpo de conhecimentos profissionais sobre como ensinar e sobre a quem ensinar, ou seja, conhecimentos que lhe empoderam a organizar o ensino, de forma que proporcione ao estudante construir aprendizagens. Esse é um processo de aprendizagem de “ser professor”; como explicita Tardif (2013), ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.

Assim, pensar a profissionalidade do médico professor nos remete a pensar diferentes saberes, que médicos utilizam para exercer a docência. Inclui-se aqui a qualidade da formação dos médicos no Brasil, um debate antigo que ganha contornos maiores agora. Refletir sobre o ser professor, no curso de Medicina, perpassa também por refletir acerca de saber-fazer, saberes que esses sujeitos mobilizam no cotidiano da sala da aula.

### Saberes docentes

De acordo com Tardif (2013), saberes são conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades que os professores mobilizam na sala de aula, para realizar suas tarefas. De acordo com o autor, saberes estão relacionados com identidade do indivíduo, com sua experiência de vida, com sua história profissional, com suas relações com alunos em sala de aula e com outros na escola. É importante, ainda, considerar o espaço de trabalho, intrinsecamente relacionado aos saberes, tanto às condições de trabalho quanto ao ambiente e ao relacionamento com alunos e outros professores.

De acordo com o autor, os saberes de professores estão em constante transição entre o que são e o que fazem, pois incluem: emoções, expectativas, história pessoal e experiência de trabalho. Pensando nos médicos professores, esses fatores realmente alteram a forma de trabalhar e ensinar. Tardif (2013, p. 17) infere que “o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho.” Tardif (2013) apresenta como sendo quatro os pilares fundamentais dos saberes docentes: saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes pedagógicos estão intimamente ligados às ciências da educação e envolvem doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa (Tardif, 2013, p. 37). Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que possuem a nossa sociedade tais como as disciplinas ministradas nas faculdades e em cursos aleatórios. Fazem parte da tradição cultural de cada um. Os saberes curriculares incluem discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza como “programas escolares” que os professores devem aprender a aplicar (Tardif, 2013, p. 38).

Os saberes experienciais são os adquiridos e necessários para a prática da profissão docente e que não provêm de instituições de formação e nem de currículos e, por isso, vamos nos aprofundar um pouco mais. São saberes que não se encontram organizados em doutrinas ou alguma teoria, o que Tardif (2013, p. 49) chama de “cultura docente” em ação.

De acordo com o autor, o corpo docente, na impossibilidade de controlar saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, produz, ou tenta produzir, saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática, mas que por outro lado, o distancia de saberes adquiridos fora dessa prática. Pimenta (2012), ao referenciar o conjunto de saberes docentes, aproxima-se da proposta de Tardif (2013), classificando-os em três tipos: a) saberes da experiência; b) saberes do conhecimento; c) saberes pedagógicos.

Segundo a autora, os saberes da experiência são construídos pelo professor, a partir de sua própria trajetória como estudante, em seu processo formativo. Assim como aqueles que “os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo

permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem” (Pimenta, 2012, p. 22). Na prática docente existem algumas situações que exigem improvisação e capacidade de enfrentar situações inesperadas. A prática, então, é uma forma de responder, de maneira adequada, a essas diversidades.

Saberes experienciais possuem três objetos/condições: a) relações e interações que os professores estabelecem na prática diária; b) diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (Tardif, 2013). Esses saberes nascem com a experiência e por ela são corroborados, incorporados à prática, no formato de habilidades e *habitus*.

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoal e profissional validado pelo trabalho cotidiano (Tardif, 2013, p. 49).

É importante estudarmos os saberes e entendermos como eles se relacionam, para elucidarmos como os médicos no papel de professores atuam. Essa temática é uma das pautas de nossa pesquisa; interrogar que saberes os médicos professores utilizam para ministrar aulas e o quanto a experiência profissional de médicos auxilia nessa caminhada, pois essa necessidade de resposta ao inesperado, que é desejada no âmbito da licenciatura, também é uma qualidade essencial no desenvolvimento da profissão médica.

Segundo Tardif (2013), o saber dos professores é plural e temporal. O autor explica que esse saber é influenciado pelo contexto de vida e de carreira profissional traçada. A temporalidade parte do princípio que ensinar exige aprender a ensinar e utilizar saberes essenciais para exercer a docência. Ele reforça que as experiências escolares (e até familiares) influenciam nessa tarefa de saber ensinar, pois nos espelhamos nos exemplos que tivemos. Aprendemos com eles e também com a própria experiência de carreira como construção temporal do saber profissional.

Vemos essa temporalidade como uma das marcas da constituição do professor médico que, de acordo com pesquisas já realizadas anteriormente, inicia na faculdade,

com observação e julgamento dos professores que tivemos ou, ainda, na fase escolar se tivemos algum professor que nos marcou de forma positiva.

A trajetória da carreira de médico professor também vai moldando a nossa maneira de ensinar. O próprio ato das consultas médicas é um prelúdio para a tarefa de ser professor, pois ao fazer diagnósticos e/ou solicitar retornos e exames, devemos explicar ao paciente sua patologia e os próximos passos que devemos seguir de maneira clara e argumentativa. Estamos, nesses momentos, ensinando e compartilhando nossos conhecimentos com os pacientes.

Tardif (2013) propõe um modelo tipológico para identificar e classificar saberes docentes, considerando especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores, que apresentamos no quadro 01, a seguir:

Quadro 01 - Constituição de saberes de professores

Saberes de professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais de professores.	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes de formação escolar anterior.	Escolas primária e secundária, estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais, em instituições de formação de professores.
Saberes provenientes de programas e livros didáticos usados no trabalho.	Utilização de “ferramentas” de professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização de “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	Prática do ofício na escola e na sala de aula, experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2013, p. 63).

O quadro 01 nos dá um panorama amplo dos saberes que os professores utilizam. Podemos analisar que, na formação do médico professor, fica em falta o item “Saberes provenientes da formação profissional para o magistério”. Os outros saberes são possíveis de serem adquiridos de forma satisfatória, mesmo não seguindo a formação de

licenciaturas/docência. Nossa interrogação é se cursos de formação e/ou cursos de pós-graduação, como Mestrado e Doutorado, poderiam preencher essa lacuna, orientando a prática pedagógica de médicos professores.

Ainda, para refletir sobre essas questões, Tardif (2013) aborda a profissionalização do ensino, a necessidade de a educação se tornar de fato uma profissão e os conhecimentos profissionais, dentre eles: profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados; conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de longa formação de alto nível e que possibilite acesso ao diploma e ao título profissional; autogestão dos conhecimentos dos pares e autocontrole da prática; capacidade de ter autonomia e de improvisação, se necessário, se adaptar a situações novas e únicas; conhecimentos profissionais devem ser evolutivos, progressivos e exigem formação continuada, com responsabilidade pelos atos de má prática da profissão.

Em diálogo com as reflexões até aqui realizadas acerca da profissionalidade e dos saberes docentes, especialmente saberes da experiência, cremos ser fundamental compartilhar com nossos eventuais leitores o que nossos interlocutores têm a nos dizer!

### Sobre as escolhas metodológicas

De cunho qualitativo e perspectiva exploratória, o estudo foi ancorado na intenção de aprofundar a compreensão do fenômeno com uma análise rigorosa e criteriosa de entrevistas e sem a proposta de testar hipóteses ou comprová-las (Moraes, 2003). O procedimento técnico utilizado foi o de Estudo de Caso, realizado na Universidade Federal de Rio Grande - FURG. A Faculdade de Medicina dessa Instituição<sup>3</sup> iniciou sua história em 11 de março de 1966, data de autorização do seu funcionamento e, em 2 de março de 1971, foi reconhecida através do Decreto nº 68.306.

A coleta da materialidade empírica constituiu-se a partir de entrevista semiestruturada (via plataforma google meet) com dez professores do curso, após ter sido aprovada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/URIFW, em 20/12/2021 com CAAE 53093321.6.0000.5352 e pelo CEP/FURG, em 19/05/2022, com CAAE

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis em: CURSOS FURG. Disponível em: <[www.cursosfurg.br](http://www.cursosfurg.br)>. Acesso em: 14 nov. 2022.

58700122.0.3001.5324). Todos os interlocutores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo à Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde. A garantia do resguardo de informações dadas em confiança pelos entrevistados, e a proteção das identidades e informações reveladas, foi mantida com a utilização de codinomes para cada entrevistado: Albert Einsten, Anne Sullivan, Cecília Meireles, Friedrich Nietzsche, Issac Newton, Jean Piaget, Maria Montessori, Marie Curie, Paulo Freire e Stephen Hawking.

Em relação à análise dos dados coletados, utilizamos o recurso da Análise Textual Discursiva (ATD) que se baseia em uma sequência de três procedimentos: desconstrução de textos, unitarização (relações entre elementos unitários) e categorização, por meio da qual se capta o novo emergente e a nova compreensão é validada e comunicada (Moraes, 2003). As categorias emergentes (Quadro 2) foram assim construídas:

Quadro 02 - Categoria emergentes

Conhecimento técnico	Saberes disciplinares	Saberes construídos
Experiência	Saberes experienciais	
Empatia	Saberes pessoais	
Saber transferir o conhecimento	Saberes pedagógicos	
Cursos pedagógicos oferecidos		
Organização das aulas		
Inexperiência	Saberes da experiência	Desafios experienciados
Estrutura física da faculdade	Desafios intrínsecos	
Dificuldades relacionadas aos alunos		
Planejamento das aulas	Dificuldades no campo pedagógico	
Metodologias ativas (desafios)		

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Após a realização da categorização, desencadeamos a produção de significados e compreensão sobre a totalidade do corpus, caracterizando a captação do novo emergente. O resultado desse processo possibilitou construir o metatexto formado pela descrição e interpretação dos sentidos e significados que construímos com argumentos

críticos, produto da combinação dos elementos empíricos e teóricos, que apresentamos a seguir, para cada categoria destacada.

### Os saberes construídos

Pimenta (2012) identifica três saberes docentes expostos a seguir. Saberes da experiência: são construídos a partir da sua própria trajetória como aluno, em seu processo formativo, assim como aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente em um processo permanente de reflexão sobre sua prática. Saberes do conhecimento: dizem respeito aos conhecimentos específicos de uma determinada área com a qual o professor irá atuar, como por exemplo: conhecimentos específicos de Física, de Matemática, entre outros. Saberes pedagógicos: referem-se ao saber ensinar, à didática. Esses saberes são apreendidos mediante os processos didático-pedagógicos repassados pela universidade, em que aprendemos as técnicas necessárias para proceder a metodologias adequadas ao ensino.

O Saber intelectual ou técnico foi bastante citado por nossos interlocutores, por ser esse o saber em comum a todos os médicos professores, saber a Medicina, sua especialidade foi a formação, a qual todos têm em comum, a graduação e suas especializações médicas:

Principalmente, o saber técnico, saber tudo do dia a dia, das coisas que eu estudo no dia a dia (Stephen Hawking)<sup>4</sup>.

Bom, a questão do estudar, o saber teórico mesmo, estudar. Acho que a questão didática é uma coisa que eu aprendi a estudar, a pensar um pouquinho há pouco tempo (Marie Curie)<sup>5</sup>.

Eu acho que o saber, eu tenho que ter o domínio sobre aquilo que eu faço, um domínio básico (Friedrich Nietzsche)<sup>6</sup>.

O saber “transferir o conhecimento” também foi ressaltado:

Acho que o saber intelectual é um deles, né, mas outro saber, né... outro saber é o da transferência que tu tem que saber transferir conhecimento, né, e outro saber que eu acho que é importante, outra característica, que

<sup>4</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 13 de setembro de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>5</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 11 de setembro de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>6</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 25 de agosto de 2022 (via plataforma google meet).



o professor precisa ter é a empatia, né... então, tu tem que te colocar no lugar do aluno e lembrar que a gente foi aluno há não tanto tempo assim (Issac Newton)<sup>7</sup>.

Além do saber científico assim, a gente tem muita da empatia, das características de complicação de cada um, né. É uma coisa que eu não gostava lá no início da graduação... eu tinha horror de falar em público e hoje eu me vejo muito mais à vontade numa sala de aula com os alunos. Mais do que o saber técnico, essa capacidade de transformar aquele saber em alguma coisa que as pessoas tentem, de alguma maneira, reter esse conhecimento, né (Cecília Meirelles)<sup>8</sup>.

Então, um saber importante é tu colocar o que é importante para aquela pessoa e o que eu preciso transmitir... (Anne Sullivan)<sup>9</sup>.

Eu sempre faço esse casamento porque sempre tento ensinar pros alunos pra eles saírem daquela mística da teoria pra prática diária simples. Então, eu sempre ilustro todas as aulas com casos clínicos que aconteceram comigo (Paulo Freire)<sup>10</sup>.

Podemos observar que o “saber transferir”, a que os entrevistados se referem, equivale aos saberes pedagógicos, que não foram adquiridos através de processos didático-pedagógicos pela universidade, em razão da graduação em Medicina não incluir o preparo à docência. Nesse caso, os professores adquirem a parte pedagógica através dos outros saberes, o da experiência. Assim, aqui utilizamos o conceito de experiência, citado acima, destacando o processo de permanente reflexão sobre suas aulas e do técnico se espelhando na maneira como eles próprios tiveram aula. Segundo Pimenta (2012), os saberes pedagógicos se referem ao “saber ensinar”, à didática. Há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas também se fazem necessários os saberes pedagógicos e os didáticos.

Outra maneira relatada por eles para adquirir conceitos pedagógicos foi através de cursos. Todos os entrevistados negaram terem sido oferecidos cursos de preparação pedagógica antes de começarem a dar aulas, mas relatam cursos realizados no decorrer da carreira e contam como foram benéficos.

---

<sup>7</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 11 de agosto de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>8</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 03 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>9</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 20 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>10</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 03 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

Então, esse aí que eu te falei, que é a Especialização em Preceptoría em Residência Médica no SUS, esse foi oferecido pra todos. Quem fez o curso, fui eu e a Maria Alice, só. Nós fomos as duas que fizemos todo o curso só. E foi ótimo. Esse curso foi muito bom (Cecília Meireles)<sup>11</sup>.

[...] a faculdade até ajudou a pagar as inscrições e tal de um curso chamado EURACT, que era um curso de formação de professores em Medicina de Família. Inclusive de formação de currículo, de como avaliar... tinha um módulo que era só de avaliação, então era de como fazer prova, como fazer prova prática, muito do que a gente usa na residência hoje... (Stephen Hawking)<sup>12</sup>.

Teve, na gestão da Isabel, ela se preocupou com isso. Então ela colocou em prática diversas imersões dos professores para médico virar professor... então, teve a [...] que é pedagoga, e na universidade ela deu diversas palestras pra gente... então, naquela época, tivemos algumas imersões com a pedagoga pra mostrar alguns truques pra ser professor, e foi aí que eu tentei modificar um pouquinho, mas sem sucesso... (Albert Einstein)<sup>13</sup>.

Foi sim, um curso é oferecido, não com a frequência e com a intensidade que gostaria. Mas foram oferecidos alguns processos pedagógicos quando havia alguma mudança curricular. Mas, eu acho que podemos melhorar muito nisso, acho que a frequência não é a que ocasionaria um melhor resultado (Paulo Freire)<sup>14</sup>.

De acordo com a professora Anne Sullivan<sup>15</sup>, atividades do Mestrado ajudaram nas atividades pedagógicas:

Não... Mas é aquela história, principalmente na Medicina, né, o médico vira professor de um dia pro outro, né... Eu tive essa experiência que te falei do mestrado que tinha uma disciplina que era isso, a gente tinha que preparar um tema, uma aula qualquer e dar para essa banca, e eles corrigiam a postura, a entonação de voz, então, óbvio que a gente tinha um preparo para isso, mas não foi aqui, eu fiz isso no meu mestrado que foi lá na UFRGS.

A Professora Maria Montessori<sup>16</sup> relata que, por ter permanecido por um tempo na coordenação do curso de Medicina, teve oportunidade de participar de cursos na área de Educação Médica:

---

<sup>11</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 03 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>12</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 13 de setembro de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>13</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 16 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>14</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 03 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>15</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 20 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

Eu tenho um pouco de viés aí, porque com a coordenação do curso que eu fiquei um tempo, eu fui em vários congressos da Associação Brasileira de Escolas Médicas, né. Então, lá, talvez, eu tenha tido uma maior formação pedagógica do que antes. Há... e assim, de vários cursos sobre educação médica.

Assim, a construção identitária se dá ao longo da trajetória iniciada nos estudos formais na graduação e sistematizada nos momentos subsequentes como especialização, mestrado e doutorado. Na graduação são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe. Muitas vezes, os momentos de mestrado e doutorado são as únicas oportunidades para se aperfeiçoar no aspecto docente (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Acreditamos que seria válido aos professores do curso de Medicina que tivessem cursos e orientações pedagógicas no início de sua carreira, pois é quando se apresentam as maiores dificuldades. Os relatos que tivemos são de professores que dão aula há pelo menos 14 anos e que já fizeram pelo menos um curso com orientações didáticas e, do curso de Mestrado, que dão suporte nessa área. Pelos relatos, podemos perceber que os professores gostaram dos cursos pedagógicos que foram feitos e comentaram que precisariam ocorrer com mais frequência.

Quando perguntados sobre a organização das aulas, os professores utilizam saberes experienciais, pessoais, criatividade, formação profissional e se espelham nas suas próprias aulas da faculdade. Eles comentaram que se baseiam em protocolos atuais, revisando as aulas a cada ano ou semestre, tentando focar nos conteúdos que são mais importantes para a graduação. Segundo Tardif (2013), os saberes pessoais dos professores são adquiridos através de fontes sociais como a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato e se integra no trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária. Aqui, inserem-se também os saberes da empatia, que por sua vez, consiste na disposição para ouvir e compreender a perspectiva do próximo, envolvendo a sensibilidade em relação ao sentimento do outro. Ao interpretar sinais sutis não verbais, como o tom de voz, os gestos e a expressão facial, as pessoas empáticas estão mais

---

<sup>16</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 30 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

sintonizadas com o mundo externo e com aquilo que os outros precisam ou sentem (Nogaro *et al.* 2021).

Utilizando-se dos saberes, algumas falas explicitam como os professores organizam suas aulas:

Protocolos atuais. E na graduação, eu me preocupo muito na formação como generalista (Maria Montessori)<sup>17</sup>.

Nas aulas teóricas, né, eu acabo, a cada semestre ou a cada ano dois, modificando a grande maioria dos slides das aulas. Eu os atualizo, tento atualizar, pelo menos a grande maioria, né. E alguns temas, eu procuro modificar e tornar eles mais atrativos, né, pros alunos, né. Cada vez mais voltada mais à parte prática e pra essa mudança né. Hoje o meu preparo das aulas, ele é muito personalizado na turma. Cada turma acaba tendo um perfil diferente, uma demanda diferente (Isaac Newton)<sup>18</sup>.

Olha, eu primeiro... eu sempre tenho material novo, de tempos em tempos eu compro livros, eu leio artigos sempre. Livro-texto, eu troco a cada lançamento. E o outro material que eu tenho é dos artigos. Isso a gente vê quase toda a semana... ou vendo, ou avaliando ou escrevendo. Então, a minha atividade com o aluno, de preparação de aula, ela vem desse material... e eu sempre coloco primeiro um problema para depois dar a aula teórica (Friedrich Nietzsche)<sup>19</sup>.

Bom, eu faço uma metodologia há muito tempo... todas as minhas aulas partem de cinco pontos básicos. Isso eu passo pros alunos também, né. Eu acho que de todo assunto que a gente vai apresentar, eu tenho que fundamentalmente saber conceituá-lo, porque senão eu não consigo nem o identificar. Eu tenho que dar a origem dele, né, etiologia, trazer os aspectos epidemiológicos dele. Tenho que apresentar como ele se expressa nos pacientes pra nós, médicos. Tenho que demonstrar como eu identifico e faço o diagnóstico dele. E depois, tenho que tratá-lo, tenho que fazer as junções terapêuticas. Para cada um desses cinco pontos, eu desenvolvo mais alguns tópicos dentro deles, não vou me estender muito aqui colocando, mas são esses pontos básicos aí. E faço revisões e atualizações conceituais anualmente. Todos os anos, eu modifico as aulas, com atualizações. Embora a base delas, na graduação, não seja modificada (Paulo Freire)<sup>20</sup>.

Ao longo da carreira, os professores tiveram um desafio na organização das aulas com a implementação das metodologias ativas, implantadas após Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014:

---

<sup>17</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 30 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>18</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 11 de agosto de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>19</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 25 de agosto de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>20</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 03 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

Art. 32. O Curso de Graduação em Medicina deverá utilizar metodologias ativas e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, bem como desenvolver instrumentos que verifiquem a estrutura, os processos e os resultados, em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e com a dinâmica curricular definidos pela IES em que for implantado e desenvolvido (Brasil, 2014, p.13).

Essas mudanças trouxeram desafios para o professor de Medicina que estava adaptado ao modelo de aula em “palestras”. O papel do professor hoje é muito mais amplo e complexo, não está centrado em transmitir informações de uma área específica, ele é principalmente designer de roteiros personalizados e grupais de aprendizado e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos (Bacich; Moran, 2017). Os professores entrevistados relataram que essa nova implementação está muito insipiente na FURG, com resistência por parte dos professores e também dos alunos. O professor Albert Einstein<sup>21</sup> destaca, na parte final da sua fala, sobre a organização das suas aulas, que ele acredita ser importante que os alunos tenham um papel de protagonistas, que eles leiam sobre o assunto previamente, e refere que eles acabam não lendo.

Então, eu organizo a aula com Power Point... então, todo semestre eu dou uma organizada, vejo se tem alguma novidade para acrescentar... claro, a gente já tem 15 anos de prática... então, a aula tá pronta, né, só tem que ir modificando, tem alguma novidade que a gente coloca, outra coisa ultrapassada e a gente modifica.... Então eu organizo isso, e mando a aula pros alunos e peço pra que leiam, não é o que acontece, mas eu sigo fazendo isso.

A professora Cecília Meirelles<sup>22</sup> comenta que organizar aulas com Metodologias Ativas demanda mais tempo e mais preparação por parte dos alunos:

As minhas aulas, eu tento sempre colocar um roteiro da aula para guiar o que eu pretendo falar. Aí vai pra apresentação de Power Point, né? Depois desse curso de 2017, a gente tem tentado usar mais metodologias ativas, principalmente com a Residência, mas aí são alunos que demandam mais de preparação, né. Às vezes, é preparar o caso clínico, mais de um caso clínico, é isso as vezes demanda mais tempo, né...

---

<sup>21</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 16 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>22</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 03 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

Segundo Bacich e Moran (2017), metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Ele comenta também que, num mundo conectado e digital, propiciou-se o surgimento de modelos híbridos, com muitas possibilidades e combinações e que contribuem para o planejamento do ensino dos estudantes de hoje.

### Desafios experienciados

Seguindo Vygotsky (1999), Barros *et al.* (2019) considera-se que uma experiência porta a ideia de que uma situação, a princípio objetiva, pode ser interpretada, experimentada ou vivida diferentemente por diversos sujeitos e tem uma característica de transformação, marca uma diferença nos sujeitos nos quais ela se dá. Portanto, uma situação não está dada *a priori*, ela se constitui em um processo que coengendra sujeito e meio de trabalho. Baseadas nessa definição, investigamos os desafios e dificuldades por que possam ter passado os entrevistados ao longo da carreira docente, sendo destacados por eles, desafios principalmente no início da atuação.

Segundo Tardif (2013), os saberes experienciais possuem três “objetos”: a) relações e interações que os professores estabelecem com os demais em sua atuação; b) obrigações e normas às quais o seu trabalho deve submeter-se; c) instituição enquanto meio organizado e composto de diversas funções. É exatamente em relação a esses objetos-condições que fica uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. O autor chama essa distância de “choque” quando de seus primeiros anos de ensino e relata que ao se tornarem professores, eles descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Na medida em que se assegura a prática da profissão, o conhecimento desses objetos-condições insere-se necessariamente em um processo de aprendizagem rápida, sendo no início da carreira, de um a cinco anos, que os professores acumulam sua experiência fundamental, para depois se transformar em uma maneira de ensinar, em macetes da profissão e em traços da personalidade profissional.

Quando os professores foram perguntados acerca dos desafios encontrados na docência, citaram a inexperiência e a insegurança como obstáculos iniciais:

Ah, lá no início, bem no início, acho que foi a inexperiência, né, era muita dificuldade de eu encontrar qual era o meu método, qual era a melhor forma de dar aula, porque quando eu iniciei com 28 anos, mais ou menos, né, era muito estranho pra eu dar aula, se eu acabava de ser aluno (Isaac Newton)<sup>23</sup>.

Ah, são dois momentos diferentes, né? Lá quando eu comecei. Lá eu era muito novinha, eu tinha poucos meses depois de extraída da graduação, da residência, né? Então, eu era muito insegura, esse é um aspecto... e foram poucos meses (Cecília Meireles)<sup>24</sup>.

Talvez a insegurança no início, e também, a questão do conhecimento, de estar sempre buscando pelo conhecimento e tal, essas coisas importantes que me desafiaram no início. E também o ato de lecionar, né, como fazer, de que lado tu vai ficar, como que tu vai falar... são coisas que a gente se atrapalha no início. Ainda mais quando a gente é jovem... eu tinha vinte e poucos anos quando comecei a lecionar... (Jean Piaget).<sup>25</sup>

Entretanto, houve também quem relatou que não teve dificuldades no início da sua carreira...

Não tive grande desafios, porque eu acho que tenho um certo dom pra ser professor... então, né, vocês foram minha primeira turma, minha primeira experiência. Se eu fui tão bem recebido por vocês, eu não tive tanta dificuldade (Albert Einstein)<sup>26</sup>.

Outras dificuldades relatadas, no início da carreira, foram dificuldades pedagógicas. Segundo Tardif (2013), os saberes pedagógicos se apresentam como doutrinas provenientes da reflexão sobre a prática educativa. Trazem à tona, no exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, de natureza diferente.

Mas, a maior dificuldade foi essa... saber qual era a melhor didática que eu poderia ter, né (Isaac Newton)<sup>27</sup>.

Eu entrei numa disciplina que não tinha ementa, não tinha nada, não havia nem que matérias tinha que lecionar... (Stephen Hawking)<sup>28</sup>.

---

<sup>23</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 11 de agosto de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>24</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 03 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>25</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 15 de julho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>26</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 16 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>27</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 11 de agosto de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>28</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 13 de setembro de 2022 (via plataforma google meet).

Mas, o restante eu não sabia, como preparar uma aula, como fazer um plano de aula e como avaliar os alunos é uma dificuldade até hoje, que eu vejo que é uma dificuldade de outros colegas, a gente tem uma grande questão que é, eu estou sendo justo na avaliação ou não? (Marie Curie)<sup>29</sup>.

O problema justamente era ter a didática de separar o que é importante em assuntos que eu ia dar para o terceiro ano, em assuntos que eu ia dar para residência... então, o quão aprofundado precisa ser uma aula sobre determinado assunto pro terceiro ano, o quão aprofundado precisa ser pra residência, então essa diferença, tentar graduar isso aí, foi o mais difícil. E a parte de avaliação, para mim é sempre um desafio fazer a avaliação do aluno... (Cecília Meireles)<sup>30</sup>.

De acordo com Nogaro *et al.* (2021), a inserção na escola enquanto docente requer, entre tantas coisas, que o professor iniciante relacione os saberes oriundos da formação inicial com as demandas da prática e do contexto escolar. No entanto, a forma como tem ocorrido a inserção não oportuniza esse movimento, fazendo com que os obstáculos e as dificuldades encontradas sejam maiores do que o apoio e amparo que ele encontra.

Depois de passado o “choque” inicial na docência, com dificuldades comuns por não termos tido treinamento para essa função, os professores também relataram dificuldades quando precisaram mudar sua maneira de dar aula. Após mudanças curriculares com novas diretrizes, apesar de acharem muito benéficas, em alguns momentos, utilizar as metodologias ativas para melhor aprendizado dos alunos foi dificultoso.

Os professores, a maioria deles, não sabem fazer, né, eu vejo que aqui a gente tá dando aula tradicional, ainda, com cadeira na frente do Power Point, não tem, assim, uma metodologia muito adequada, não. Eu acho que a gente precisaria ter um preparo maior pra ela, né. Eu mesmo não me sinto preparado pra dar um PBL como tá escrito. Como deveria ser um PBL, né, então. Aqui, inclusive chamam de tutoria, eu tenho vergonha de chamar aquilo que a gente faz de PBL... é tutoria, a gente faz uma roda de conversa, eles trazem alguma coisa escrita... mas o modelo ainda é o tradicional. A gente não usa tanto a metodologia ativa quanto tá proposto na grade curricular, nas diretrizes (Stephen Hawking)<sup>31</sup>.

Eu acho que na FURG ainda não tem, mas pelo que eu vi nos congressos de Educação Médica do aluno buscar a sua informação de tu dar o

---

<sup>29</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 11 de setembro de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>30</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 03 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>31</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 13 de setembro de 2022 (via plataforma google meet).



subsídio pra ele fazer as coisas, pra ele aprender, pra ele construir, extremamente válido e vou te dizer por que não tem ainda... Porque a gente vai ter que aprender a fazer. Então, a gente se nega. Mas, isso do aluno buscar o conhecimento, como por exemplo, o famoso PBL, né, que pelo menos duas universidades tentaram implementar no currículo e não deu certo... eu acho que um currículo inteiro do aluno buscando conhecimento não vai dar certo nunca. Mas, se tu fizer uma coisa híbrida, isso pode ser que dê certo. E aqui na FURG, eu nem vejo por enquanto uma possibilidade de se implementar. Para você ter uma noção, estamos com 14 vagas abertas para professor e não tem candidato... (Anne Sullivan)<sup>32</sup>.

Não, não houve mudança, a gente continua num modelo muito tradicional. Hoje, o desafio é implementar a mudança, a gente ainda tá na fase de implementação. E eu vejo muita dificuldade nesse momento de implementar, porque realmente, assim, eu não vejo motivação dos docentes em fazer essa mudança. [...] eu não vejo interesse dos docentes em mudar a forma de dar aula, porque isso dá trabalho, tu precisa aprender, tu precisa se dedicar a fazer e aí a coordenação e a direção do curso deveriam te dar meios pra fazer isso. Mas, parece que nem eles estão interessados nisso, então... (Stephen Hawking)<sup>33</sup>.

Olha, os desafios aparecem sempre que tu tem que mudar algum ponto na tua trajetória, que tu considera às vezes imutável. A gente tende a visualizar que como a gente tá fazendo tá bem... “isso que estão me propondo agora pode, então, modificar, e eu não sei se vai modificar pra melhor”... mas eu acho que o medo e o desconhecimento é o que nos faz crescer, porque se eu estiver sentado no meu método, eu não vou crescer (Paulo Freire).

A mudança na medicina no Brasil (e no mundo) fez com que o curso de medicina também fosse se moldando. Nos primórdios, o alcance à literatura era difícil e se copiavam modelos de Medicina da Europa. Hoje, temos uma Medicina na Era Digital, com globalização de dados e ampla literatura à nossa disposição. A necessidade de um médico, hoje, mais generalista, humano, com visão integralista do paciente e da realidade na qual se vive e que reconheça a prevenção de doenças e a promoção de saúde levou a mudanças no currículo de medicina. A maior inovação foi a metodologia ativa que é uma técnica que veio para envolver mais o aluno no seu ensino e na faculdade, melhorando o aprendizado, com bons resultados segundo os estudos. Podemos avaliar pelas falas, que essa implementação na FURG, não ocorreu. É necessário aperfeiçoamento e qualificação dos professores para ser bem aplicada, apesar de, a maioria dos professores, terem

---

<sup>32</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 20 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>33</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 13 de setembro de 2022 (via plataforma google meet).

realizado, algum curso nessa área, não foi suficiente, uma vez que a maneira tradicional está muito enraizada.

Os alunos também apareceram como ponto de dificuldade na implementação das novas metodologias, quando não estão interessados ou não se dedicam o suficiente. Os professores relataram dificuldades com a “nova geração”, no geral, acham que são alunos menos dedicados do que há dez anos, por exemplo. Pensamos como um possível fator causador o fato de que os alunos na Federal estão ingressando via ENEM e são, muitas vezes, de regiões muito distantes da cidade onde passaram no vestibular, aumentando até o nível de depressão entre eles. Outro fator poderia ser de que essa geração conheceu desde muito nova as tecnologias como o celular e as redes sociais, não tendo adquirido o costume de estudar, de ler livros, querendo ir pelo caminho mais fácil e rápido.

Tem alguns temas que eu já faço assim... então... mudou a prática e agora eu tô preparando uma aula de distúrbios respiratórios e eu disse assim “eu podia fazer tudo isso em metodologia ativa, né” aí eles não gostam, aí eles reclamam que querem aulinha mesmo... então, é complicado (risos)... (Cecília Meireles)<sup>34</sup>.

Eu acho que é isso mesmo... apropriação da metodologia ativa, o modo de fazerem melhor, utilizar. E de forma que a gente conseguisse trazer o acadêmico pra junto da proposta, assim, né. Então, eu acho que essa questão é como eu te disse no início... falar em dar mais autonomia pro acadêmico, alguns são muito bons pra isso. Mas, a grande maioria, aqueles que mais precisam da gente são os que menos participam e os que menos a gente consegue dar o feedback. E precisa de uma participação efetiva do acadêmico, que muitas vezes não tem, o que é um grande dificultador (Jean Piaget)<sup>35</sup>.

Hã, e às vezes, também, o interesse dos alunos, a falta de interesse deles. Fico um pouco na dependência das turmas. Algumas são muito participativas, isso facilita, né (Marie Curie)<sup>36</sup>.

Então, a (dificuldade) de que o aluno já chegue na aula tendo estudado. Mudar essas aulas tradicionais, essa é uma dificuldade, porque a gente continua no mesmo formato do ensino médio (Albert Einstein)<sup>37</sup>.

---

<sup>34</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 03 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>35</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 15 de julho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>36</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 11 de setembro de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>37</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 16 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

Pimenta e Anastasiou (2014) referem que pesquisa realizada com professores de uma Instituição do Centro Universitário de Jaraguá do Sul apontou problemas percebidos pelos docentes em relação aos seus alunos como falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem; passividade, interesse na nota e em passar de ano e/ou obter diploma; falta de disciplina e hábitos de estudos insuficientes. Em análise, destacam que tomar o aluno como sujeito desse processo é fundamental para que se construa como sujeito. Utilizando o texto de Antônio Nóvoa (2010): “procurando compreender o problema principal da pedagogia: ensinar os que não querem aprender” e, ainda David Labaree (2000) *apud* Nóvoa (2010) explica que o trabalho dos professores depende da colaboração dos alunos. Um cirurgião pode operar um doente anestesiado e um advogado pode defender um cliente que se mantenha em silêncio, mas o sucesso de um professor depende em grande parte da cooperação ativa dos alunos. A Universidade deveria se atentar para essa dificuldade dos alunos, buscando maneiras de envolvê-lo com o curso e auxiliando nas dificuldades psicológicas, inclusive.

Outros desafios relatados pelos professores são intrínsecos e inerentes aos professores como a estrutura física da faculdade, dificuldade de inserção das tecnologias, muitas vezes por questões financeiras da própria universidade, mas que podem atrapalhar a didática e a melhor forma de dar aulas.

E durante todo o tempo, também, a gente teve muita dificuldade da inserção da tecnologia na saúde, né. Hoje, a gente vê que muitos lugares já estão usando simulação realística e poucos professores têm essa experiência. Eu fiz um curso, a gente faz o curso, mas, como a gente não tem a estrutura e tem pouca gente para ajudar (Maria Montessori)<sup>38</sup>.

Estrutura física, principalmente para aulas práticas, né. A gente não tem estrutura, a universidade... há 14 anos eu dou aula, eu já fiz, pelo menos, quatro projetos de expansão ou de criação de unidades de Saúde da Família, já fizemos umas cinco ou seis reuniões, com reitor, prefeito, só falta ainda ir no governador e no presidente, porque de restante, a gente já foi em tudo.. e simplesmente, parece que as pessoas não têm interesse de fazer estrutura física... (Stephen Hawking)<sup>39</sup>.

As necessidades... eu acho que... a parte física assim, mais espaço, por exemplo, mais acesso a algumas ferramentas de pesquisa (Marie Curie)<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 30 de junho de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>39</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 13 de setembro de 2022 (via plataforma google meet).

<sup>40</sup> Entrevista de pesquisa concedida no dia 11 de setembro de 2022 (via plataforma google meet).

## Últimas palavras

Concentradas na prática docente de médicos que formam outros médicos, buscamos colocar em tela os saberes mobilizados, os desafios e os limites que a prática cotidiana da docência lhes impõe. A partir da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e de nossos dez interlocutores, foi possível identificar aspectos significativos de suas falas cujo sentido atribuído nos revelou desafios por eles encontrados tanto no início da carreira, com a inexperiência, insegurança, medo e a falta de saberes pedagógicos, como desafios posteriores, com a mudança curricular e a introdução das metodologias ativas, demandando dos professores reestruturarem toda a maneira de dar aula.

Em relação aos saberes docentes que orientam a prática pedagógica, os relatos são de professores que, apesar não terem a formação para a docência, estão constantemente buscando maneiras de suprir essa carência. Ainda, acreditamos que a temática sobre os professores de Medicina tem diferentes aspectos que precisam ser estudados, conhecidos. Ressaltamos a importância de “escutar” os professores, conhecer suas inquietações, refletir sobre o “ser” professor. Seus processos constituintes são de relevância mundial e refletem na qualidade dos médicos formados e atuantes do futuro.

Por fim, nos cabe observar que, nem de longe, nosso objetivo foi o de esgotar o tema aqui focado. Buscamos, sim, contribuir para um campo de produção do conhecimento que também deve tensionar políticas educacionais focadas na qualificação pedagógica, principalmente no início da atuação de docentes no ensino superior brasileiro.

Que nos inspiremos em Nóvoa (2010) quando pensa a Pedagogia como a terceira margem do rio, e cita que a verdadeira viagem da descoberta não consiste em encontrar terras novas, mas em adquirir novos olhares, “em ver o universo com os olhos de outro, de cem outros, em ver os cem universos que cada um deles vê, que cada um deles é”. O rio é que conta, não as suas margens; ele realça que a pedagogia é o próprio rio, que a viagem, a descoberta é que conta para o processo de aprendizagem e de crescimento de cada um.

## Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

BARROS, Maria Elisabeth Barros de *et al.* Diálogos entre o conceito de experiência em Walter Benjamin e a clínica da atividade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 1-24, 2019. DOI 10.1590/1981-7746-soloo204. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/tes/a/zDLmM75hFHBNDzfPyzFhjYk/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 4, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 38, 9 nov. 2001.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 443-456, 2008. DOI 10.1590/S1981-77462008000300003. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/tes/a/VdPNdYy66RSD7QwqWVHYsxj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CHIARELLA, Tatiana *et al.* A pedagogia de Paulo Freire e o processo ensino-aprendizagem na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 39, n. 3, p. 418-425, 2015. DOI 10.1590/1981-52712015v39n3e02062014. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/rbem/a/jg9jPgnZRrqBy7WTDdrpFcn/>. Acesso em: 10 maio 2023.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBOC, Maria José O.; SANTOS, Solange Mary M. Profissionalização, profissionalidade e saberes da experiência: perspectiva para formação do professor. **Interfaces Científicas Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 67-79, out. 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

GORZONI, Sílvia De Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

LAZZAROTTO, Cleonice. **O lugar "educação infantil" na contemporaneidade: o sentido da experiência e a partilha de saberes.** 2019. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2019.

MACHADO, Maria Helena; XIMENES NETO, Francisco Rosemiro Guimarães. Gestão da educação e do trabalho em saúde no SUS: trinta anos de avanços e desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1971-1980, 2018. DOI 10.1590/1413-81232018236.06682018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/yxKZJcmCrShnHRMYLNtFYmP/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MADALOZZO, Daniele F. B. **Médico professor e profissionalidade: buscando marcas constituintes nas trajetórias.** 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrado do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Brasília, v. 08, p. 7-22, 2009.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**. v. 9, n. 2, p 191-211, 2003.

NOGARO, Arnaldo; FUSSINGER, Luana; WISNIEWSKI, Miriam Salette Wilk. A iniciação profissional docente e sua relação com a dimensão emocional. **Acta Scientiarum Education**, v. 43, n.1, e48750, 2021. DOI 10.4025/actascieduc.v43i1.48750. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/48750>. Acesso em: 22 jun. 2023.

NÓVOA, António. Pedagogia: a terceira margem do rio. In: **Conferência que currículo para o século XXI?** Lisboa: Assembleia da República, 2010. p. 39-51.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

SCHEFFER, Mário (coord.). **Demografia médica no Brasil 2020.** São Paulo: Departamento de Medicina Preventiva da FMUSP, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Recebido em: 28/08/2023  
Revisões requeridas: 11/12/2023  
Aprovado em: 01/02/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Revista Linhas  
Volume 25 - Número 58 - Ano 2024  
revistalinhas@gmail.com