MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA FREITAS

PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM SAÚDE NA UNIFESP

Tese apresentada à Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina para obtenção do título de Mestre em Ciências.

São Paulo
2005

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA FREITAS

PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM SAÚDE NA UNIFESP

Tese apresentada à Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientadora: Profª. Dr.ª Otília Mª L. Barbosa Seiffert

São Paulo
2005

Freitas, Maria Aparecida de Oliveira
Pós-graduação e formação docente: a experiência da disciplina de formação didático-pedagógica em saúde na UNIFESP./Maria Aparecida de Oliveira Freitas. – São Paulo, 2005.
x, 130f.

Tese (Mestrado). Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-graduação Ensino em Ciências da Saúde.

Título em inglês: Graduate studies and facult development: the experience of the pedagogy and instructional methods in helth sciences at the UNIFESP.

1. Docentes. 2. Educação de pós-graduação. 3. Formação didático-pedagógica. 4. Docência do ensino superior.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA PAULISTA DE MEDICINA

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE - CEDESS

Diretor do CEDESS: Prof. Dr. Nildo Alves Batista
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Prof. Dr. Nildo Alves Batista

MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA FREITAS

PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM SAÚDE NA UNIFESP

Presidente da Banca: Profª Drª.Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert

Banca Examinadora

Profª Drª Ana Alcídia Moraes_____

Prof. Dr. Nildo Alves Batista _____

Profª Drª Isabel Cristina K. O.Cunha_____

Aprovada em: _____/_____/____

Ao meu marido, Humberto Freitas,
por seu amor, estímulo,
paciência e compreensão

Aos meus pais, Manuel e Clenilce,
por terem me dado a vida e a oportunidade
de nela construir meu caminho

Às minhas irmãs, Márcia e Míriam,
pela presença amiga

Aos meus sobrinhos,
Paula, Leandro, Fernando, Marcelo e Luiza
todo meu carinho

Agradecimentos

À Profª Drª Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert, pela competência científica, orientação, paciência e confiança ao longo desta caminhada.

À Profª. Drª. Dalva Assumpção Soutto Mayor, que, acreditando em meu trabalho, confiou-me tarefas importantes dentro desta Universidade, sempre estimulando meu crescimento profissional.

À querida Gláucia Assumpção pela acolhida nesta Universidade, ainda nos tempos da Escola Paulista de Medicina.

Ao Prof. Dr. Manuel Lopes dos Santos, pela valiosa oportunidade de iniciar esta caminhada.

Ao Prof. Dr. Walter Manna Albertoni, Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal de São Paulo, por permitir que esta caminhada fosse concluída.

Ao Prof. Dr. Osvaldo Shigueomi Beppu, Assessor de Extensão da Universidade Federal de São Paulo, pela compreensão da importância deste trabalho em minha trajetória acadêmica.

Ao Prof. Dr. Vilnei Mattioli Leite, Assessor de Extensão da Universidade Federal de São Paulo, pela compreensão.

À Profª Drª Sylvia Helena Batista, pelos diálogos esclarecedores sobre docência e por tantas palavras amigas e fraternas.

À Profª Drª Maria Cecília Sonzogno, pela atenção à minha solicitação de informações sobre a Disciplina.

A todos os meus familiares e amigos, pelas palavras de estímulo e carinho.

À Srª Maria Elisa Rangel Braga, pela composição da Ficha Catalográfica desta Tese.

À querida Beatriz Jurkiewicz Frangipani, amiga de todas as horas, pela escuta sempre atenta e acolhedora.

Às minhas colegas Denise Aparecida Medeiros Costa e Ana Rosa Oliveira Rodrigues, pelo auxílio em tantos momentos, mas especialmente pela ajuda grandiosa para envelopar, selar e enviar os questionários, quando numa tarde chuvosa e fria de junho de 2004, fizemos um "mutirão" para que tudo seguisse naquele dia.

Ao colega Ednaldo Freitas Maia, pelas palavras de estímulo, quando o desânimo chegava.

À colega Ively Guimarães Abdalla, parceira de muitas tarefas durante a realização dos créditos.

Ao colega Manoel da Conceição Ramos, pelo valioso auxílio na estruturação do Banco de Dados desta Tese.

À todos os colegas da Pró-Reitoria de Extensão que acompanharam a "luta" para a concretização deste trabalho.

Aos meus colegas do Mestrado, pelos bons momentos que vivemos durante a realização dos créditos.

À Srª. Renata Ramalho da Silva, Barreto pela colaboração no envio das informações referentes aos alunos para composição do Banco de Dados.

À Srtª Suely Pedroso, pela atenção zelosa nos serviços de Secretaria do Programa de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde.

A todos os funcionários do CEDESS, que me acolheram como aluna.

E, por fim, a Deus, a Quem recorri em todos os momentos de dificuldade e angústia pedindo forças para concluir este trabalho.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a formação da docência para o ensino superior na área da Saúde no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Assume-se como objetivo geral analisar o significado atribuído pelos egressos à Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde ofertada nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UNIFESP, identificando sua importância para o Magistério Superior na área da Saúde. O percurso metodológico compreendeu uma pesquisa bibliográfica sobre a docência universitária, privilegiando tanto a produção científica nacional como internacional; pesquisa documental realizada por meio de consultas à legislação nacional que trata sobre Ensino Superior, Docência e Pós-Graduação, e documentos relacionados à Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde; mapeamento dos alunos egressos do período de 1998 a 2003, para a composição da amostra dos sujeitos que estivessem exercendo a docência; encaminhamento de questionário semi-estruturado a 112 egressos e análise dos dados a partir da técnica de análise de conteúdo. Os resultados revelam que a Disciplina exerce influência sobre a maneira como estes sujeitos atuam na Docência, indicando assim, sua importância para o processo de formação de docentes para o magistério superior em saúde.

ABSTRACT

This thesis presents the findings of a research on faculty development conducted at the Health Sciences graduate programs (Master and Doctoral degrees) offered by the Federal University of São Paulo-UNIFESP. . Its major objective was to analyze the views and conceptions shared by the graduate students who had attended the Pedagogy and Instructional Methods lectures regarding their significance and role for their teaching practice in the field of Health Sciences. The methodological approach included a bibliographic research on national and international scientific production on faculty development for higher education; documental research with the focus on the general national legislation for higher education and faculty development and graduate studies, and official documents related with the subject *Pedagogy*and Instructional Methods *in Health Science*. This study also charted the students who completed the program between 1998 and 2003 and elected as study sample those (112 subjects) still involved in teaching activities at the time of data collection. The data was collected through a semi-structured questionnaire.. The data analysis technique used was *Content Analysis*. The results showed that the participation in the faculty development lectures offered by UNIFESP has influence on the individuals' teaching skills and practices, indicating the importance of this program for the process of faculty development in Health Sciences. at the higher education level.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO..... 2

1.1 – Objetivos..... 9

1.2 – O Percurso Metodológico..... 10

1.3 – O Contexto da Pesquisa..... 14

2 - DOCÊNCIA E PÓS-GRADUAÇÃO: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO..... 18

2.1 – O Parecer nº 977 de 03/12/1965..... 19

2.2 – Continuando o Percurso: Os Planos Nacionais de Pós-Graduação..... 23

2.3 – Finalizando o Percurso: A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional..... 26

3 - A DOCÊNCIA PARA O ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE: REVISÃO TEÓRICA..... 30

3.1 – O Professor Universitário..... 31

3.2 – Caminhos da Formação para a Docência..... 40

3.3 – Pós-Graduação e Desenvolvimento Docente: Experiências de Formação..... 47

4 - A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM SAÚDE NA UNIFESP/EPM..... 59

4.1 – Gênese da Disciplina..... 60

4.2 – Pressupostos e Objetivos..... 61

4.3 – Os Núcleos Temáticos..... 62

4.4 – Dinâmica de Trabalho..... 63

5 - A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM SAÚDE NA ÓPTICA DOS ALUNOS EGRESSOS..... 67

5.1 – A Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde..... 69

5.2 – A Docência de Ensino Superior em Saúde..... 74

5.3 – Papel do Docente na Formação do Aluno de Nível Superior..... 75

5.4 – Concepções de Ensinar e Aprender..... 77

5.5 – Concepções sobre Avaliação..... 79

5.6 – Práticas Avaliativas..... 81

5.7 – O Planejamento de Ensino..... 83

5.8 – As Técnicas de Ensino..... 85

5.9 – Relação Professor-Aluno..... 86

5.10 – Contribuições da Disciplina..... 87

5.11 – Formação e Capacitação Docente..... 88

5.12 – Desafios na/da Docência..... 90

5.13 – Pontos Positivos e Negativos da Docência..... 92

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 95

7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 99

8- ANEXOS..... 108

“Se foi possível, em um certo período da história da ciência, estabelecer parâmetros e limites para delimitar o que era pesquisa, de há muito pode-se afirmar que ninguém sairá ileso de tal empreitada, e eu não tenho ilusão de constituir exceção a essa “regra”.

Sergio Vasconcelos de Luna

1. INTRODUÇÃO

Minha trajetória como pesquisadora se inicia a partir do ingresso no Mestrado de Ensino em Ciências da Saúde e da atuação como professora da disciplina de Pedagogia e Didática do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* - Especialização em Enfermagem Gerontológica e Geriátrica da Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina – UNIFESP/EPM.

Em diferentes momentos, e principalmente quando em contato com os alunos desse curso de especialização, muitas são as inquietações, indagações e dúvidas que trago sobre a formação de professores para o Magistério Superior. A responsabilidade que tem sido atribuída aos programas de Pós-graduação *stricto sensu* para a formação da docência sinaliza que esses programas devem dar conta de uma formação que garanta ao profissional o pleno exercício dessa atividade. Esta ação perpassa por saberes que vão muito além do domínio cognitivo de determinado conteúdo deixando de lado a importância que os professores exercem no processo de mudança social e cultural na sociedade brasileira.

Traçar um panorama da história da Pós-Graduação no Brasil, especificamente no que se refere à Formação de Professores, possibilitará compreender o significado de por que formar professores para o magistério superior nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Para isso fazemos uma retrospectiva histórica da legislação: O Parecer n.º 977, de 03 de dezembro de 1965, que definiu os cursos de Pós-Graduação no Brasil, a Reforma Universitária de 1968, o Parecer n.º 77, de 11 de fevereiro de 1969, que estabeleceu as Normas para Credenciamento dos Programas de Pós-Graduação, e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9.394, de 20 de dezembro de1996.

No início da década de 1960, surgiam os primeiros cursos oficiais de Pós-Graduação no Brasil, próximos do que hoje denominamos *stricto sensu*. Tiveram destaque nesse cenário a Universidade Federal de Viçosa, que deu início aos seus cursos em 1961, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade do Brasil – atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Instituto

Tecnológico da Aeronáutica e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. No Rio de Janeiro, o Instituto de Química da Universidade do Brasil, criado em 1959, deu origem, em 1963, ao primeiro curso de Pós-Graduação em Engenharia Química (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2002).

Destaca-se no cenário nacional dessa época a Universidade de Brasília, que, tendo iniciado suas atividades em 1962, incluiu a modalidade de Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de forma regular e permanente entre seus cursos (CAPES, 2002).

Apesar disso, até meados de 1960, eram poucas as universidades brasileiras onde se podia realizar estudos desse nível, o que demonstrava a necessidade de estabelecer critérios e normas para a pós-graduação.

Com a mobilização permanente da comunidade acadêmica e o apoio dos órgãos governamentais, muitas foram as conquistas da Pós-Graduação no decorrer dos anos. Dentre essas, destacamos os Planos Nacionais de Pós-Graduação, elaborados ao longo das décadas de 1970, 1980, 1990 e 2004, que estabeleceram as políticas de pós-graduação no Brasil, tendo como princípios norteadores que as conquistas já realizadas deveriam ser preservadas (CAPES, 2004).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20/12/1996, passa-se a exigir que pelo menos um terço do corpo docente das universidades seja titulado na Pós-Graduação *stricto sensu*, apontando para o fortalecimento desse nível de ensino como espaço para a formação docente. Formar docentes para o nível superior implica desenvolver programas específicos, tendo a preocupação de colocá-los sempre a par da complexidade do ato de ensinar e formar profissionais, pesquisadores e professores (BELLONI, 1997; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Constata-se, ainda, que muitos profissionais que exercem a docência universitária não receberam formação inicial ou continuada para o exercício desta atividade, prevalecendo a cultura de que basta o conhecimento e domínio do conteúdo específico da disciplina para exercer tal atividade. Isso tem gerado grande preocupação, uma vez que profissionais não qualificados estão exercendo a docência, com resultados poucos satisfatórios refletidos no ensino de graduação (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

MASETTO (1998a) aponta que, mesmo com muita resistência por parte dos docentes de 3º grau, no final da década de 1960 e início da década de 1970, alguns passos foram dados por docentes dispostos a superar essas resistências.

Alguns programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área da Saúde, como Medicina, Odontologia, Enfermagem e os programas de Administração, introduziram as disciplinas Metodologia do Ensino Superior ou Didática para esses docentes. Com incentivo do Ministério da Educação, em quase todas as universidades federais e muitas particulares, criaram-se os Serviços de Apoio Pedagógico ao Professor do Ensino Superior, com o objetivo de oferecer subsídios para a prática docente (MASETTO, 1998a, p. 150).

Com a implantação nas universidades dos ciclos básicos de ensino, após a extinção da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, para dar conta da demanda procedente desta implantação, foram criados cursos na área de Metodologia do Ensino Superior e realizadas atividades denominadas *capacitação docente em serviço*, que davam especial atenção ao

> *"coletivo ou às equipes de professores que passavam a refletir sobre suas experiências pedagógicas e/ou didáticas, buscando o melhor caminho para facilitar a aprendizagem dos alunos na universidade"* (MASETTO, 1998a, p.150).

Perpassando o debate sobre o tema, surgem questões sobre as quais ainda há necessidade de maior reflexão. De que maneira preparar os profissionais que não tiveram formação para desenvolver atividades docentes para que possam compreender a importância de facilitar o processo ensino-aprendizagem? Especialmente na universidade, onde a lei do *cada um por si* ainda prevalece, como fazer com que esses docentes passem a pensar sua atuação como parte integrante de um processo de formação? Como preencher a lacuna entre o domínio do conteúdo e a preparação didático-pedagógica? Muitos estudos têm sido realizados e esta pesquisa visa contribuir para essas discussões.

Para SOBRINHO (1998), os cursos de Pós-Graduação formam docentes para o magistério superior e, para tanto, é preciso a valorização do pedagógico, dimensão que deve

> *"impregnar o programa por meio de discussões coletivas em sala de aula e laboratórios* a fim *de formar pessoas com a percepção do sentido ético e político de seu trabalho científico, do valor de sua formação pedagógica e de sua prática docente"* (p.145).

No bojo dessas preocupações e discussões, algumas instituições universitárias, atendendo ao Parecer n.º 576, de 07 de agosto de 1970, e à Resolução n.º 11, de 23 de junho de 1977, incluíram as disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial como obrigatórias aos alunos dos Programas de Mestrado e Doutorado na área médica, visando diminuir a distância entre o *saber* e o *saber fazer* (BRASIL, 1970; BRASIL, 1977).

Frente aos desafios da docência, surge a questão da repercussão dessas Disciplinas na formação docente para o Magistério Superior não somente na Pós-Graduação *stricto sensu*, mas também na Pós-Graduação *lato sensu* com os Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento.

A Resolução nº 12, de 27 de outubro de 1983, do extinto Conselho Federal de Educação, fixou condições de validade para os certificados dos cursos de Especialização e Aperfeiçoamento para o Magistério Superior, no sistema federal de ensino. Os cursos, nas diferentes áreas do conhecimento, deveriam ter no mínimo 360 horas de duração, com 60 horas, destinadas à disciplina Formação Didático-Pedagógica. Esses cursos, que mais tarde vieram a ser denominados pós-graduação *lato sensu*, se expandiram por todo o País, incluindo a disciplina de Didática (BRASIL, 1983).

A Resolução n.º 12/1983 vigorou até outubro de 1999, quando o então CNE - Conselho Nacional de Educação , promulgou a Resolução, nº 03, de 5 de outubro de 1999, que não mais exigia o cumprimento das 60 horas de formação didático-pedagógica, tornando facultativa esta disciplina para os cursos que pretendessem qualificar docentes para o Magistério Superior. Com essa mudança, todos os alunos que realizavam cursos de especialização e aperfeiçoamento julgavam-se aptos a exercer a docência, mesmo sem ter cursado a disciplina (BRASIL, 1999).

A Resolução n.º 01, de 03 de abril de 2001, que vigora até o momento, para os Cursos de pós-graduação *lato sensu*, extingue de vez a exigência da disciplina de Didática e, consequentemente, o compromisso da pós-graduação *lato sensu* com a preparação de docentes para o Magistério Superior (BRASIL, 2001).

Assim, nem a pós-graduação *lato sensu* com seus cursos de Especialização e Aperfeiçoamento, nem a pós-graduação *stricto sensu* – apesar de ser o cenário privilegiado para a formação de docentes para o magistério superior, incluem em seus programas disciplinas de formação para docência no ensino superior. Já na área médica, os programas de pós-graduação, com legislação própria, incluem essas disciplinas em seus cursos, variando muito em conteúdo, objetivos e formas de ser ministrada, dando flexibilidade às instituições para desenvolvê-las.

Atendendo ao Parecer n.º 576, de 07/08/1970, e à Resolução n.º 11 de 23/06/1977, que instituíram a obrigatoriedade das disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial, a UNIFESP/EPM passa, em 1988, a oferecê-las nos programas de mestrado e doutorado da área médica, ministradas por duas professoras, ao longo do ano, em dois encontros semanais, de três horas cada um. As turmas eram muito numerosas, em média 60 a 80 alunos, chegando a 120. O conteúdo englobava objetivos e histórico da pós-graduação no Brasil, seu sistema de avaliação, histórico da escola médica no Brasil, concepções de educação, processo de ensino-aprendizagem, currículo, onde eram discutidas três grades curriculares do curso de Medicina, planejamento de ensino e recursos audiovisuais. Ao final entregava-se um certificado, assinado pelas professoras comprovando a freqüência do aluno. Diante da ineficácia desse modelo, em 1996, as disciplinas foram transformadas na Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde, com outra configuração e proposta, tentando preencher uma lacuna na Formação de Docentes para o Magistério Superior na área da Saúde na UNIFESP/EPM.

Esta disciplina tem sido objeto de constantes investigações por parte de professores que atuam no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS responsável pela Formação Didático-Pedagógica dos alunos matriculados no Mestrado e Doutorado. BATISTA (1997) realizou um estudo da disciplina, por meio de "*múltiplas abordagens metodológicas"*, como entrevistas semi-estruturadas, observação participante, pesquisa de conceitos dos pós-graduados no início e final da disciplina, questionário de avaliação e análise documental, tendo como objetivo "*analisar a experiência vivida na disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde, desenvolvida na Pós-Graduação Stricto Sensu em Medicina da Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina"* (p. 10).

Os resultados do estudo revelam que importantes modificações foram observadas nos pós-graduados: passaram a ter visão mais abrangente do conceito de função docente, onde a ética e o humanismo substituíram a visão

tecnicista que tinham no início da Disciplina; o estabelecimento de atributos para o bom professor de medicina surgiu como contribuição para práticas de mudança; as aulas expositivas deram lugar às abordagens interativas e surgiu a percepção de que o planejamento de ensino pode contribuir para melhores resultados na área da Saúde (BATISTA, 1997, p. 131-137).

Muitas são as inquietações que ainda permeiam a Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde, o que a torna pertinente como objeto de estudo. Entre essas, assumimos a seguinte questão orientadora desta pesquisa: *Qual o significado atribuído à Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde ministrada na UNIFESP/EPM pelos seus egressos*?

Toda pesquisa "*traduz inquietações, dúvidas, hipóteses e possibilidades"* (SILVA, 1997,p.14), o que exige do pesquisador esforço para compreender o seu objeto de estudo e traçar objetivos na busca de respostas.

1.1 Objetivos

Assim, assumimos como ***objetivo geral:*** *analisar o significado atribuído pelos egressos à Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde oferecida nos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UNIFESP/EPM, identificando sua importância para o Magistério Superior na Área da Saúde.*

Como **objetivos específicos:**

- *analisar os fundamentos, objetivos e temáticas, que compõem a proposta da Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde;*
- *identificar e analisar as repercussões dessa disciplina no exercício da docência na óptica de egressos dos Cursos de Ciências da Saúde e*
- *compreender limites e possibilidades dessa experiência de Formação Docente no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu, a partir da óptica dos egressos.*

Ao término deste estudo, esperamos contribuir com novas reflexões sobre a formação docente para o ensino superior em Saúde, além de trazer novos indicadores sobre a importância dessa disciplina no processo de formação dos pós-graduandos da UNIFESP/EPM e as repercussões no cotidiano dos egressos que se encontram em exercício da prática docente.

1.2 O Percurso Metodológico

A pesquisa, como produção de conhecimento, contribui para o avanço do conhecimento, num processo constante de busca. Para MINAYO (1999), é "*uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados"* (p. 23).

A produção de conhecimento envolve uma forma de interrogar a realidade no sentido de compreendê-la, dando significado aos atos e estruturas sociais e apreendendo seus movimentos a partir de um referencial teórico-metodológico .

De acordo com LUNA (2000), para *a* definição de um conjunto de ações que produzam essas informações, é preciso delinear uma trajetória metodológica que, neste estudo, se processou por momentos distintos, mas interligados. Assim , não vê "*como uma pesquisa possa dispensar procedimentos"*, uma vez que estes são muito importantes para responder ao problema que a gerou (p. 19).

Como "*técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos"*, a **pesquisa documental** constitui-se em meio de aproximação ao objeto de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). No caso, a consulta e análise da legislação sobre Ensino Superior, Docência e Pós-Graduação e documentos relacionados à Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde. A escolha dos documentos implicou uma seleção daqueles que pudessem contribuir para a pesquisa, entre eles: Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média; Lei n.º

5.539, de 27 de novembro de 1968, que modifica os dispositivos da Lei 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior; Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Pareceres n.º 77, de 11 de fevereiro de 1969, que estabelece as normas para credenciamento dos cursos de pós-graduação; n.º 977, de 03 de dezembro de1965, que traz uma definição dos cursos de Pós-Graduação; n.º 576, de 07 de agosto de 1970, que trata sobre Pós-Graduação em Medicina e a Resolução n.º 11, de 23 de junho de 1977, que estabelece normas para credenciamento de cursos de Pós-Graduação em Medicina; quanto à Disciplina, o Projeto de Implantação do Centro de Desenvolvimento Superior em Saúde – CEDESS, o Projeto de criação do Mestrado de Ensino em Ciências da Saúde enviado à CAPES e os Planos de Ensino dos diferentes professores que ministram a Disciplina.

Ao assumir a premissa de que a **pesquisa bibliográfica** "*é uma peça importante no trabalho científico",* procuramos pesquisas e estudos em livros, artigos, dissertações e teses sobre nosso objeto de estudo *(*LUNA ,2000, p.80).

No ***mapeamento dos alunos*** que freqüentaram a Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde no período de 1998 a 2003, coletamos informações junto ao Banco de Dados da Secretaria do CEDESS, considerando: nome dos alunos-egressos, endereço, telefone, exercício da docência ou não - informação primordial para definir a participação na pesquisa.

Nessa tarefa, verificamos que o ano de 1999 não continha as informações necessárias para que pudéssemos contatar os sujeitos. Com referência aos anos de 1998, 2000, 2001, 2002 e 2003, as informações, como nomes e telefones dos alunos egressos, eram suficientes para o contato, que se deu por telefone, abrangendo um amplo universo.

A escolha da ***amostra*** foi realizada a partir do grupo de alunos que já haviam concluído o Curso de Mestrado ou Doutorado e estavam exercendo a docência no

Ensino Superior em diferentes áreas das Ciências da Saúde. Foram também considerados como critérios na composição da amostra, os diferentes cenários de atuação, a diversidade no tempo de exercício da docência, além da disponibilidade em participar da pesquisa .

Num universo de 322 alunos identificados como docentes, a **amostra** compreendeu 112 sujeitos para os quais os questionários foram enviados. Obtivemos um retorno de 35%, distribuídos como segue: 7,1%, referentes a 1998, 4,5% a 2000, 2,7% a 2001, 9% a 2002 e 11,7% a 2003. No período de 1998 a 2004, a referida disciplina foi cursada por 3.216 alunos.

A coleta dos dados se realizou por meio de um ***questionário semi-estruturado*****,** que contemplou os eixos temáticos: *histórico da formação acadêmica; área de atuação na docência (ensino, pesquisa e extensão); a disciplina de formação didático-pedagógica em saúde (aspectos positivos e negativos); docência e sociedade; atuação e atividade de ensino.*

A escolha deste instrumento justifica-se em razão de os sujeitos serem alunos egressos dispersos em diferentes cidades e instituições. Alguns na cidade de São Paulo, outros em diferentes cidades do Estado de São Paulo ou até mesmo em outros Estados do Brasil.

Levando em conta a distância entre pesquisadora e pesquisados, o questionário semi-estruturado abriu-se como possibilidade de maior contribuição à construção da pesquisa, pois, segundo CHAGAS (2000), "*nas questões abertas, os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem limitarem a escolha entre um rol de alternativas" (p.6)*. Porém, estávamos conscientes de que os limites dessa escolha eram muitos, pela dificuldade na devolução dos questionários .

Aos que constituíram a amostra foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado com o questionário via correio.

A ***Análise dos Dados*** compreendeu duas abordagens: *quantitativa* e *qualitativa.* O tratamento e análise dos dados quantitativos resultou na caracterização dos sujeitos da pesquisa, quando se verificou incidência maior de sujeitos do sexo feminino (61,5%) em relação ao sexo masculino (38,5%), a maioria procedente da área de Odontologia (20,5%), seguida por Medicina (17,9%) e Enfermagem (12,8%); *titulação*: 71,8% têm o título de Mestre, 10,3% de Doutor e 17,9% Mestre e Doutor. 74,4% exercem a docência em apenas uma instituição de ensino; 23% em duas instituições e 2,6% em três instituições, sendo 66,7% em Instituições privadas, com um tempo de exercício variando de um ano a 30 anos. Medicina (25,6%) e Enfermagem (25,6%) são os cursos em que há maior incidência de sujeitos exercendo a docência, seguidos por Odontologia (20,6%) e Fisioterapia (20,5%). Os docentes estão envolvidos com outras atividades além da docência: orientações de trabalho de conclusão de curso na graduação, coordenação de Estágio e participação em Colegiados de Cursos.

O tratamento e análise dos dados *qualitativos,* oriundos das respostas livres, envolveram as seguintes etapas: leitura seletiva de todo o material; dimensionamento dos eixos temáticos a partir dessa leitura e do próprio roteiro do questionário; escolha dos depoimentos correspondentes a cada eixo temático e análise-descritiva dos dados sistematizados.

Esse processo favoreceu a Análise de Conteúdo, compreendida como "*um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a <<discursos>> (conteúdos e continentes) extremamente diversificados"* (BARDIN, 2004, p.7).

1.3 O Contexto da Pesquisa: a Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina e o Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde - CEDESS

A Escola Paulista de Medicina foi fundada em meados de 1933, por um grupo de idealistas (SILVA,1998). Era a décima-primeira Escola de Medicina do País, criada como uma instituição particular de ensino superior e transformada em estabelecimento público em 1956. Representantes da elite científica nacional, os médicos que participaram da criação da Escola Paulista de Medicina eram oriundos das principais escolas médicas do Brasil, como as Faculdades de Medicina de São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador.

Em 1994, por força da Lei nº 8.957, a então Escola Paulista de Medicina transforma-se na Universidade Federal de São Paulo, sendo a primeira universidade especializada na área da saúde no País, tendo como objetivo desenvolver, em nível de excelência, atividades de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase no campo das Ciências da Saúde.

A UNIFESP/EPM abriga, hoje, nos diversos cursos de graduação, 1.479 alunos assim distribuídos: 670 em Medicina, 317 em Enfermagem, 61 em Tecnologia Oftálmica, 315 em Fonoaudiologia e 116 no curso de Ciências Biológicas – modalidade Médica (UNIFESP, 2004).

Além de desenvolver os cursos de graduação, tem grande expressividade nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado, *lato sensu* – Especialização e Aperfeiçoamento e Residência Médica, sendo considerada centro de excelência em pesquisa e formação de profissionais.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm hoje matriculados 916 alunos de Mestrado, 968 de Doutorado e 292 de Mestrado Profissionalizante, totalizando 2.176 alunos (UNIFESP, 2004).

Na pós-graduação *lato sensu*, com mais de 150 cursos de Especialização e Aperfeiçoamento em diferentes áreas da Saúde, Educação e Ciências Humanas, tem hoje 2.400 alunos matriculados (UNIFESP, 2004).

A Residência Médica é composta por 40 programas na Área Médica com 474 alunos matriculados (UNIFESP, 2005)

Para dar conta de seu compromisso social e manter a qualidade dos cursos e programas, atendendo à legislação que normatiza o Ensino Superior, a UNIFESP/EPM tem em seu quadro 174 professores com título de Livre-Docente, 71 com Pós-Doutorado, 279 Doutores, 53 Mestres, 22 Especialistas (UNIFESP, 2005).

Em 11 de setembro de 1996, foi criado o Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS, um órgão complementar vinculado ao Conselho Técnico-Administrativo da UNIFESP/EPM, que desenvolve atividades específicas afins e/ou complementares.

Tendo a Educação em Saúde como área privilegiada do conhecimento, o Centro desenvolve ensino, pesquisa e extensão no âmbito de três núcleos temáticos: Ensino Superior em Saúde, Educação Permanente e Práticas Educativas junto à Comunidade.

Tendo como proposta a reflexão sobre a prática de ensino na universidade, especificamente na área da saúde, o CEDESS assume como objetivos:

- desenvolver programas de estudos pós-graduados, em níveis de *lato e stricto sensu* no campo da Educação em Saúde;
- colaborar com a Pós-Graduação *Stricto Sensu* no desenvolvimento docente dos Pós-graduandos pela disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde (que compreende Didática Especial e Pedagogia Médica);

- oferecer cursos e disciplinas, eletivas e obrigatórias, para a graduação e pós-graduação *lato e stricto Sensu* no campo da Educação em Saúde;
- desenvolver estratégias de formação e desenvolvimento docente de maneira contínua e sistemática;
- discutir diferentes estratégias metodológicas e práticas avaliativas para o processo de ensino-aprendizagem;
- implementar e desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e recursos instrucionais para formação e desenvolvimento docente;
- desenvolver serviços técnicos que objetivem a produção de material de apoio para a documentação e a divulgação institucional;
- desenvolver pesquisa no campo da Educação em Saúde, assim como na utilização de novas tecnologias de informação no processo educacional em saúde e
- estabelecer, em forma de rede, sistema de intercâmbio com centros congêneres no Brasil e exterior (CEDESS, 2002, p. 8-9).

Em abril de 2003, o CEDESS dá início ao Mestrado de Ensino em Ciências da Saúde nas modalidades Acadêmico e Profissional, tendo como linhas de pesquisa: Currículo, Aprendizagem e Avaliação em Ciências da Saúde e Formação Docente e Desenvolvimento Profissional no Ensino em Ciências da Saúde.

Esta tese está organizada em 6 capítulos:

1- introdução;

2- análise da legislação sobre Docência e Pós-Graduação do início até a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

3- revisão teórica sobre Docência no Ensino Superior em Saúde;

4- a Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde: criação e proposta de trabalho;

5- análise dos dados no que diz respeito ao significado atribuído à disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde por seus egressos e

6- considerações finais.

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

Livro dos Conselhos

2. DOCÊNCIA E PÓS-GRADUAÇÃO: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO

Apresentamos uma retrospectiva histórica das diretrizes para o ensino de pós-graduação no Brasil, resgatando as principais legislações nacionais e sua importância para a criação e consolidação desse nível de ensino, a fim de compreender a relação entre a Formação de Professores e a Pós-graduação.

2.1 O Parecer n.º 977 de 03 de dezembro de 1965

Diante da expansão da indústria brasileira, que requeria profissionais criativos e capazes de desenvolver novas técnicas e processos, era necessário implantar e desenvolver os Cursos de Pós-Graduação no Brasil. Como havia certa imprecisão sobre a natureza desses cursos, foi solicitado pelo Ministro da Educação ao Conselho Federal de Educação que se pronunciasse e, se fosse o caso, regulamentasse essa modalidade de cursos a que se referia a letra "*b*" do artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

A iniciativa do Ministro da Educação foi ao encontro do que já havia apresentado o conselheiro Clóvis Salgado, para o qual a definição dos cursos não era clara, levando a interpretações equivocadas. As universidades, ao encaminhar solicitação de auxílios financeiros para o aperfeiçoamento de pessoal, em geral serviam-se desses termos de forma equivocada, *deixando certa perplexidade aos administradores e interessados* . Faltava para as universidades uma concepção exata da natureza da Pós-graduação para não confundi-la com os cursos de Especialização (BRASIL , 1965, p. 68).

Entendia o Ministro da Educação que os Cursos de Pós-Graduação eram "*destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores"*, em nível de Mestrado e Doutorado, cabendo ao Conselho Federal de Educação fixar as exigências mínimas para a expedição dos diplomas. Os cursos "*eram atribuição das universidades antes que de estabelecimentos isolados"* (BRASIL, 1965, p.68).

A graduação já não dava conta de "*proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras"*. Daí a necessidade dos cursos de Pós-Graduação como espaço destinado ao saber mais refinado, a estudos mais avançados, ao treinamento do especialista altamente qualificado para completar a formação do pesquisador, proporcionando ao estudante possibilidades de adquirir competência científica ou técnico-profissional impossível de adquirir no âmbito da graduação (BRASIL, 1965, p. 70).

Os cursos de Pós-graduação regulares no Brasil, à época do Parecer nº. 977 de 03 de dezembro de 1965, quase não existiam. Permanecia a visão simplista de que poderíamos formar, num mesmo curso de graduação, o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. Por conta disso, muitos de nossos cientistas iam realizar seus estudos em universidades estrangeiras. Diante desse quadro, tornava-se urgente sistematizar a Pós-Graduação no Brasil, para proporcionar aos nossos cientistas e tecnólogos formação adequada. O crescente avanço da indústria brasileira cobrava uma formação de um maior número de profissionais com alta capacidade de criação para o desenvolvimento de novas técnicas.

Assim, a Pós-Graduação poderia conferir à nossa universidade um

> *"caráter verdadeiramente universitário para que deixasse de ser apenas um centro de formação de profissionais para ser um centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de Pós-Gradução constitui imperativo da formação do professor universitário".* (BRASIL,1965 p. 72).

Segundo o relator do Parecer Nº 977, de 03 de dezembro de 1965, Newton Sucupira, uma das grandes falhas de nosso ensino superior era não dispor de mecanismos adequados para formar docentes qualificados. Isso acarretou uma expansão do sistema de ensino feita com professores improvisados - o que ainda ocorre nos dias de hoje - e conseqüentemente baixou os padrões de qualidade.

Tal situação reforça os cursos de Pós-graduação como cenário adequado para o treinamento de professores dos cursos superiores (BRASIL, 1965, p. 68).

Nesse contexto, o Aviso Ministerial nº 1236/1965 aponta três motivos fundamentais para a criação imediata dessa modalidade de cursos:

> "1) *formar professorado competente que possa atender a expansão quantitativa de nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;*
> *3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores"* (BRASIL,1965, p.72).

Na primeira metade dos anos 1960, as universidades, sobretudo as federais, tinham a capacidade de seus prédios completamente aproveitada. O regime de cátedras apontado por todos como o responsável por tal situação, girava em torno dos cursos de graduação, que tinham seus currículos divididos em matérias - a cada uma correspondia uma cátedra. Modificar esse sistema implicaria alterações no quadro de professores e pessoal administrativo, bem como nos espaços, compreendendo laboratórios, enfermarias, oficinas, bibliotecas, entre outros (CUNHA, 1999).

É nesse contexto que, em 28 de novembro de 1968, a Lei n.º 5.540 que vem dinamizar, estruturar, organizar e de certa forma descentralizar a educação superior, "*propiciando condições institucionais para a efetiva criação da universidade no Brasil, onde, até então, existiam apenas faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que materiais"* (CUNHA,1999, p. 126).

A Lei tinha como diretriz principal a eliminação da duplicidade de meios para fins idênticos ou equivalentes, propondo a extinção do regime de cátedras, criando departamentos e disciplinas, promovendo o agrupamento de professores das

disciplinas idênticas num mesmo departamento, a fim de que os objetivos, econômicos, da Reforma fossem alcançados (CUNHA,1999; BRASIL, 1968).

Os cursos de graduação foram divididos em ciclo básico e profissional, fazendo surgir a matrícula por disciplina, ou regime de créditos, proporcionando a racionalização organizacional da produção das universidades federais no Brasil.

O regime de matrícula por disciplina permitiria a reunião de estudantes de diversos cursos numa mesma turma, com um mesmo professor, com a disciplina obrigatória para uns e eletiva para outros. O maior número de alunos por turma otimizaria o recurso docente, ao menos quantitativamente (CUNHA, 1999).

Em 27 de novembro de 1968, a Lei n.º 5.539 estabelece o Estatuto do Magistério das Instituições de Ensino Superior. A progressão na carreira docente torna-se dependente dos graus acadêmicos de mestre e de doutor e o trabalho em tempo integral e de dedicação exclusiva recebeu incentivos eficazes para fixar professores-pesquisadores nas universidades (BRASIL, 1968).

Essas modificações contribuíram para a emergência da pós-graduação. Os cursos de mestrado, doutorado e a pesquisa, induzidos pelo aporte de recursos sem intermediários, propiciaram a formação de uma nova identidade para a universidade brasileira (CUNHA, 1999).

A produção científica, de tecnologia e de cultura, pelas atividades genericamente chamadas de pesquisa nos programas de pós-graduação, sobrepôs-se ao ensino profissional em nível de graduação. Não que os programas de mestrado e doutorado deixassem de desenvolver o ensino, mas, sim, que essas atividades se ligavam estreitamente (CUNHA,1999).

A mudança impressa no ensino superior no Brasil por essa Reforma, em especial nas universidades federais, implicou a criação dos “campi” nas periferias da cidades, por conta da repressão político-ideológica a professores e estudantes.

> *"Atos Institucionais e a Constituição de 1967 abriram caminho para a extinção do regime de cátedras; decretos-lei determinaram mudanças na organização administrativa e acadêmica, fechando possibilidades de apelação; o Ato Institucional n.º 5 e o Decreto-Lei 477/1969 ameaçavam professores com a perda ou limitação de emprego e a expulsão de estudantes que considerassem estar exercendo atividades julgadas subversivas"* (CUNHA, 1999 p. 141).

Assim, economia, espaço e poder constituíram o trinômio da Reforma Universitária dos anos 1960, contribuindo para a construção da identidade da universidade brasileira.

Em 11 de fevereiro de 1969, é do relator da Câmara de Educação Superior – Newton Sucupira, o Parecer n.º 77, que apresenta as Normas para o credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação, definindo a validade dos diplomas dos Mestrandos e Doutorandos. A documentação para o credenciamento desses cursos incluía: natureza da instituição e sua tradição no ensino e pesquisa, dados referentes aos estudantes, descrição das estruturas físicas e instalações; a qualificação do corpo docente; equipamentos, laboratórios e biblioteca; organização e regime didático-científico dos cursos propostos (BRASIL, 1969).

2.2 Continuando o Percurso: Os Planos Nacionais de Pós-Graduação

"A *tarefa de produzir profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir para o processo de modernização do País"* era um dos objetivos da Pós-Graduação (CAPES, 2004, p. 8).

> *"Se a Lei 5.540/1968 e os Pareceres 977/1965 e 77/1969 do antigo Conselho Federal de Educação tiveram muita importância na definição conceitual e na moldura legal da Pós-Graduação, os Planos Nacionais de Pós-Graduação constituíram-se em outro elemento essencial na construção e desenvolvimento desse sistema"* (CAPES, 2004, p. 18).

Nesse contexto, o I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979) partiu da constatação de que o "*processo de expansão da Pós-Graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, pressionado por motivos conjunturais"*. A partir daquele momento, entendeu-se que sua expansão deveria tornar-se objeto de planejamento do governo, considerando a Pós-Graduação como "*subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional"* (CAPES, 2004, p.12).

O Plano teve como principais diretrizes

> "*institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo financiamento estável; elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos, e planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre as áreas e regiões"* (CAPES, 2004, p.13).

A principal meta deste Plano era *a "capacitação dos docentes das universidades e a integração da Pós-Graduação ao sistema universitário, e uma grande importância dada às ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais"* (CAPES, 2004, p.13).

O II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985) teve como objetivo central a formação de recursos humanos qualificados para as "*atividades docentes, de pesquisa e técnicas, visando ao atendimento dos setores público e privado"*, dando maior ênfase à qualidade do ensino superior, especificamente da Pós-Graduação, o que tornava necessária a "*institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica"* (CAPES, 2004, p.13).

O III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989) teve como principais objetivos "*a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de Pós-Graduação; a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o*

funcionamento da Pós-Graduação e a integração da Pós-Graduação e do setor produtivo" (CAPES, 2004, p.15).

O IV Plano Nacional de Pós-Graduação não chegou a ser concretizado, circulando somente entre os membros da Diretoria da CAPES. Uma das versões do documento, considerada a mais completa, considerava:

> "*evolução do sistema; grandes desequilíbrios do sistema; pressão da demanda por Pós-Graduação; fatores estruturais que bloqueiam o desempenho do sistema, e a CAPES e sua integração com outros órgãos"* (CAPES, 2004, p. 17).

Mesmo não concretizado, várias recomendações que subsidiaram as discussões para sua elaboração foram "*implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de Pós-Graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional"* (CAPES, 2004, p.17-18).

Em dezembro de 2004, a CAPES divulga o V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), que propõe como objetivos a

> "*expansão do sistema de pós-graduação que leve a um expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia, assim como do setor empresarial"* (CAPES, 2004, p. 9).

Esta breve retrospectiva mostra que a política de Pós-Graduação tentou inicialmente capacitar docentes para as universidades, depois, preocupou-se com o desempenho do sistema de Pós-Graduação e, por fim, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade. A implantação de algumas ações possibilitou o "*aumento da capacitação do corpo docente do ensino superior, através de programas direcionados para essa finalidade"* (CAPES, 2004, p. 18).

2.3 Finalizando o Percurso: A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Algumas mudanças ocorreram na política do ensino de Pós-Graduação no Brasil, e o modelo atual assemelha-se, e muito, ao estabelecido nos Pareceres citados, principalmente no que diz respeito à formação de docentes para o ensino superior. No artigo 66, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, continua delegando à Pós-Graduação *Stricto Sensu* a preparação para o exercício do Magistério Superior, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado (BRASIL, 1996).

Depois de tramitar oito anos no Congresso e de anos de discussão na Câmara e em setores da sociedade civil, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é aprovada, sem superar os pontos divergentes (FÁVERO,1998; BREZEZINSK,1997).

A LDB teve sua origem no Anteprojeto 1.258-C/1988, elaborado a partir da IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986, da Carta de Goiânia e da V Conferência Brasileira de Educação em 1988. Apresentado à Câmara Federal para apreciação, o documento contemplava as propostas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído por diversas instituições e associações[1] (BELLONI, 1997).

O CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras , a ANDIFES - Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e a ANUP - Associação Nacional das Universidades Particulares, trabalhando de forma intensa e diferenciada, exerceram seu poder de pressão, apresentando

[1] SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES – Centro de Estudos e Desenvolvimento da Educação; ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação; ANDES – Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior e a UNE – União Nacional de Estudantes.

proposições e participando dos debates e negociações durante todo o tempo em que o Anteprojeto tramitou na Câmara e no Senado (BELLONI, 1997).

Desde sua elaboração, até a promulgação em dezembro de 1996, foram quase dez anos de uma trama legislativa e política, com muitas intervenções do Poder Executivo, que descaracterizaram o Anteprojeto original, criando uma distância entre a proposta e a Lei promulgada.

Os primeiros títulos/capítulos se referem aos Princípios e Fins da Educação, Direito à Educação e Dever do Estado e Organização da Educação Nacional. Na proposta inicial, cada item estava melhor detalhado, demonstrando preocupação em formar cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, que tivessem acesso ao conhecimento científico, tecnológico, artístico e desportivo, bem como preparo para a efetiva participação política.

Na definição de objetivos e finalidades das instituições universitárias, o Anteprojeto retomava a Constituição e reiterava o princípio da interação ensino-pesquisa-extensão. Já a nova LDB, ao definir as finalidades da educação superior, não deixa explícita a função e o compromisso de desenvolver pesquisa, a fim de contribuir para o avanço do conhecimento (BELLONI, 1997).

O Projeto de Lei da Câmara incluía entre os objetivos do ensino superior, não apenas a pesquisa, mas também "*a reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber*[2]" (BELLONI, 1997, p. 137-285). A educação, nessa proposta, era assumida como instrumento da sociedade para a promoção

[2] Anteprojeto 1.258-C/1988 – Artigo 58 §1º - III
Art.58 – A educação superior realiza-se através do ensino, da pesquisa e da extensão.
§1º - O ensino superior tem por objetivos:
I – aperfeiçoar a formação cultural do ser humano;
II – capacitá-lo para o exercício de uma profissão
III – prepará-lo para o exercício da reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber;
§2º - A pesquisa tem por objetivo o avanço do conhecimento teórico e prático, em seu caráter universal e autônomo, e deve contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, nacionais e regionais.
§3º - A extensão, aberta à participação da população, visará difundir as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

do bem-estar social, da justiça, da cidadania, sintonizado com as concepções modernas que destacam o papel fundamental da educação na formação global do cidadão como uma responsabilidade do coletivo social (BELLONI, 1997).

Já a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que teve como base o anteprojeto do Senador Darcy Ribeiro, foi elaborada de forma pouco democrática, mediante uma conciliação oculta com o Executivo - conceito cunhado pelo deputado Florestan Fernandes (BREZEZINSKI, 1997).

> *"A nova LDB apenas repete o texto da Constituição Federal, reiterando a perspectiva, ainda vigente, que atribui a responsabilidade da educação à família e ao Estado, não avançando e não inovando na matéria. Enquanto o Anteprojeto/1988 referia-se a ideais de liberdade, igualdade, tolerância e justiça social, a Nova Lei apenas aponta para a tolerância e a solidariedade humana*, *deixando de lado importantes objetivos finalísticos da educação, em todos os* níveis" *(*BELLONI*,* 1997 p. 132*).*

Enquanto, no Projeto de Lei/1988 da Câmara, os objetivos do ensino superior estavam voltados para fazer com que o cidadão tivesse uma "*reflexão crítica e participação na produção e sistematização do saber"*, na Nova LDB, voltam-se apenas para o "*domínio e desenvolvimento das ciências e humanidades [...] para resolução de problemas nacionais*" (BELLONI, 1997 p. 137).

Tal retrospectiva histórica mostra que, mesmo não existindo ainda um curso específico para formar docentes para o magistério superior, a legislação aponta que os programas de mestrado e doutorado não estão restritos à formação de pesquisadores, mas devem dedicar-se à formação de um corpo docente qualificado para atuar nas universidades do País.

“A Docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”.

Pimenta e Anastasiou

3. A DOCÊNCIA PARA O ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE: REVISÃO TEÓRICA

Este capítulo, que apresenta uma revisão teórica sobre a formação de professores, está estruturado em três partes: 1 O Professor Universitário: aspectos referentes à profissão, ao ofício de professor, às competências esperadas, à profissionalização docente, docência e pós-graduação; 2 Caminhos da Formação para Docência, com reflexões sobre a formação continuada de professores e 3 Experiências de Desenvolvimento Docente na área da Saúde.

.

3.1 O Professor Universitário

Segundo SILVA, (1997), existem dados substanciais sobre os professores e sua formação, abordando diferentes dimensões do assunto.

Formar professores não é tarefa fácil e

> *”não é porque não sabemos formar que não é tão fácil, mas porque não sabemos o que é exatamente o professor, ou o que é exatamente o ofício do professor*. *Formar o professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil”* (CHARLOT, 2002, p.89).

Assim, preparar professores para o ensino superior torna-se tarefa ainda mais complexa, pois, como “*a formação de docentes para este nível de ensino ainda não está regulamentada no Brasil na forma de um curso específico como acontece nos outros níveis”*, a tarefa é delegada às universidades, prioritariamente nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 23).

Sendo o cenário universitário espaço de produção, difusão do conhecimento e formação de profissionais, a sociedade espera por respostas que crê a academia poderá trazer.

Em função disso, muitos têm sido os debates sobre a

> *"função social da universidade, (re)situando a análise dos modelos que tem sido historicamente adotados, bem como construindo alternativas frente aos processos avaliativos desencadeados"* (SILVA, 1997, p. 21).

É dentro desse espaço que se dá a formação de docentes, para as séries iniciais e para os níveis mais avançados da educação, deixando em alguns momentos uma lacuna na formação de professores.

Diante disso, cabe o questionamento: *"O que identifica, então um professor? E um professor universitário? Como deve se realizar a sua formação para a docência?"* (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 36).

Para PERRENOUD (2002), "*o debate sobre formação de professores perde-se no labirinto dos mecanismos institucionais e disciplinares, com cada um defendendo seu território, suas relações com o saber e seus interesses" (p. 9).* Uma das idéias-força consiste em inserir a formação, tanto a inicial como a contínua, em uma estratégia de profissionalização do ofício de professor.

Para o autor, a formação inicial e contínua como estratégia de "*profissionalização do ofício de professor"* é uma perspectiva a longo prazo, um processo estrutural, de lenta transformação. Só o governo e os órgãos corporativos não darão conta de processar as mudanças. A profissionalização docente só ocorrerá, se mudanças forem realmente desejadas, desenvolvidas ou sustentadas "*continuamente por numerosos atores coletivos, durante décadas, para além das conjunturas e das alternâncias políticas"* (PERRENOUD, 2002, p. 09-10).

Devemos considerar o despreparo de alguns docentes, que, mesmo possuindo significativa experiência, não dominam o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual são responsáveis.

> *"Além de não receberem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas , fazer relatórios, como acontece nos processos de pesquisa – estes sim, objeto de preocupação e controle institucional"* (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Assim, debates e estudos sobre o ensino superior ocorrem em vários países, "*seja no âmbito da pesquisa sobre o processo de formação de professores como nas políticas de ensino superior no que se refere ao ensino e à pesquisa,exigências que caracterizam o exercício da profissão de modo geral"* (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.36).

Pensar a profissionalização do professor nos remete a analisar o que é a docência, como se configura e as competências exigidas dos professores.

O que é profissão? Por ser um termo polissêmico, profissão envolve inúmeros significados. POPKEWITZ (1992) lembra que "*profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam"* (p. 38).

Para o autor, o termo anglo-saxão **profissão** foi trazido para "[...] a *língua de muitos países de modo a descrever as formações sociais do trabalho* [...]" o que, nos diferentes contextos sociais, pode gerar diversificações e o prestígio ou não das profissões.

Segundo FERREIRA (1999), profissão é "*atividade ou ocupação especializada, da qual se podem tirar os meios de subsistência; ofício; mister".*

Para IMBERNÓN (2004),

> "*profissão é um conceito que, no campo das ações sociais, alude a um modo particular de exercê-la. Não é um termo cujos limites de aplicação encontram-se definidos [...]"* produto de "*determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular [...]".(*p. 24-27).

A sociologia evidencia que nos, últimos anos, tem havido uma evolução especialmente "*[...] na maior parte dos ofícios relativos aos profissionais das ciências humanas: enfermeiros, assistentes sociais, jornalistas... e professores"* (PERRENOUD et al, 2001, p.11).

Assim, o ofício do professor, como as demais profissões, deve evoluir, uma vez que os desafios impostos pelas mudanças dos sistemas exigem estarem atentos à evolução do conhecimento e à velocidade com que está sendo construído.

Segundo PERRENOUD et al (2001), em grande parte dos países ocidentais, o professor está "*[...] em vias de passar do status de executante para o de profissional",* aquele que tem a prática adquirida por longos estudos, podendo realizar com autonomia e responsabilidade *"atos intelectuais não rotineiros, na busca de objetivos inseridos em situação complexa"* (p.11).

A diversidade e o prestígio das profissões implicam a autonomia no exercício das atividades, conhecimento técnico e remuneração, uma vez que tudo confere *status* ao profissional. Muitas profissões acabam sendo desprestigiadas por não alcançarem o "valor social" determinado pela sociedade.

Se um profissional se identifica apenas como professor, não terá grande prestígio, pois poderá tratar-se de um professor do ensino fundamental ou de pré-escola. Se se identifica como professor universitário, seu *status* é outro, pois,

socialmente, vê-se a universidade como espaço do saber refinado e direcionada a uma pequena parcela da sociedade.

IMBERNÓN (2004) considera necessária uma redefinição da profissão docente, novas competências profissionais e conhecimento pedagógico, científico e cultural.

Hoje não basta ter domínio do conteúdo para saber ensiná-lo. Ser professor demanda ir muito além das características historicamente colocadas como um ensino técnico e exclusiva transmissão de conhecimentos. O conhecimento é algo em construção, imutável ou inacabado. A educação passou a ser entendida como "*[...] compromisso político prenhe de valores éticos e morais [...] e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional"* (IMBERNÓN, 2004, p. 14).

Em um mundo cada vez mais complexo, onde a globalização e a velocidade do conhecimento emergem dia após dia, o exercício e a profissionalização docente acontecem em contextos cada vez mais diversificados, exigindo do professor ir além do domínio de técnicas ou metodologias. A "*motivação, a luta contra a exclusão, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade"* (IMBERNÓN, 2004, p. 14), devem fazer parte da formação de novos professores, para que tenham condições de desenvolver não só tarefas acadêmicas, mas também de participação social.

A formação de docentes exige conhecer o sistema com suas estruturas ideológicas e organizacionais, bem como os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, os aspectos pedagógicos, metodológicos, curriculares e os próprios sujeitos da educação.

Para IMBERNÓN (2004), "*a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico"*, que vai se construindo e reconstruindo ao longo da sua carreira, vinculado à teoria e à prática docentes (p.30).

Os teóricos discutem como formar, para que formar e quais as competências que se esperam que o professor possua e/ou desenvolva em sua formação.

Para MARTÍNEZ (2004), diante das exigências a todos os profissionais, mas principalmente aos das ciências médicas, impõe-se que o professor seja capacitado técnica, científica e pedagogicamente. As competências

> "*son definidas como la capacidad de actuar en cargos profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo; como un conjunto de conocimentos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo, es decir, la capacidad de un individuo para realizar una actividad con eficiencia"* (p. 2).

PERRENOUD et al (2001), entendem

> "[...] *competências profissionais como um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizadas no exercício do ofício*. [...] *de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática"* (p. 12).

E os autores propõem as competências que se esperam dos professores:

- *"Analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas;*
- *Optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;*
- *Escolher, entre ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de dispositivo;*

- *Adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;*
- *Analisar de maneira crítica suas ações e resultados;*
- *Enfim, aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda sua carreira"* . (p. 12)

Assim, as competências que se esperam dos professores vão muito além do domínio de conhecimentos específicos: perceber, analisar, planejar, avaliar, mobilizando um rol de conhecimentos construídos.

A título de exemplo, na França, a partir de 1989, a Nova Lei de Orientação para a Educação coloca o aluno como "*centro do sistema educacional".* A formação contínua de professores tornou-se uma prioridade, no intuito de "*desenvolver uma verdadeira formação profissional para todos*, *permitindo construir uma nova identidade profissional em termos de competências e de status de professor profissional"* (ALTET, 2001, p. 23).

BRAULT (1996) define sete grandes eixos de competências profissionais de um professor:

> *"a)sabe organizar um plano de ação pedagógica;*
> *b)é alguém que sabe preparar e organizar, concretizar, operacionalizar situações de aprendizagem;*
> *c)sabe regular o desenvolvimento da situação de aprendizagem e é capaz também de avaliar esse desenvolvimento;*
> *d)sabe gerenciar fenômenos operacionais;*
> *e)sabe fornecer uma ajuda metodológica;*
> *f)sabe favorecer a construção de projetos profissionais positivos pelos alunos, projetos de vida no início da escolaridade, projetos profissionais até o final do 2º grau; e por fim,*
> *g)sabe trabalhar com os parceiros*" (p.77)

Segundo MASETTO (1998b), a docência no ensino superior exige competências próprias que lhe dêem a conotação de profissionalismo, deixando

de ser uma profissão que se exerce por “boa vontade”, pelo título de “professor universitário”, ou para “complementação salarial”.

Para o autor, exige-se do candidato à docência em nível superior:

> “ - *competência em determinada área do conhecimento*, isto é, domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área;
>
> - *conhecimentos e práticas profissionais atualizadas* por participação em cursos e eventos e intercâmbios com especialistas;
>
> - *domínio de uma determinada área do conhecimento específico pela pesquisa*, atividade que envolve reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, produção de textos e *papers*, até a redação de capítulos de livros e/ou artigos para revistas especializadas;
>
> - *domínio na área pedagógica onde está inserido o conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor de currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional;*
>
> - *domínio da dimensão política*, fundamental no exercício docente, uma vez que o professor não pode esquecer que é um cidadão histórico e dialético, inserido numa sociedade da qual participa e colabora para sua construção” (p. 19-23).

Para VASCONCELOS (1998), o profissional completo com adequada formação será aquele que “*abarcar todos os diferentes aspectos da competência profissional de um educador* :

> *- Formação técnico-científica (no sentido de domínio técnico do conteúdo a ser ministrado);*
> *- Formação prática (o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados);*

> *- Formação política (no sentido de encarar a educação como um ato político, intencional, para o qual se exige ética e competência);*
> *- Formação Pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado)"* (p. 92).

NOGUEIRA SOTOLONGO et al (2003), propõem competências para a docência na área da Saúde:

> *"1- Competencia académica. Domínio de los contenidos proprios de su asignatura;*
> *2 - Competencia Didáctica. Manejo de los componentes personales y no personales del proceso enseñanza-aprendizaje. Tratamiento sistémico de las categorías; objetivo, contenido, método, medios, formas de enseñanza y la evaluación como importante control de este sistema. Comprensión del processo en su dimensión humana, y su valoración como un processo bidireccional (relación alumno-profesor).*
> *3 - Competencia organizativa. Dominio de todo lo relacionado com la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende" (p. 3-4).*

Para BATISTA (1997), um bom professor de medicina, "*[...] pensa, organiza e delineia uma intervenção pedagógica atenta à complexa rede de dimensões que permeia sua função social" (p. 137).* Esses atributos dizem respeito a ter conhecimento sólido e atualizado; participar ativamente da produção do conhecimento em sua área de atuação; domínio de técnicas; estimular a participação e discussão de todos os envolvidos no processo; evidenciar o que está sendo exposto de maneira que chame a atenção do aluno; nas avaliações, utilizar-se de instrumentos que possibilitem o raciocínio do aluno e organização do conteúdo trabalhado; deixar claro ao aluno, no início das atividades, os objetivos, a dinâmica que será utilizada e a avaliação; privilegiar a formação técnica para as áreas que exijam tal habilidade e conhecimentos; dar ao aluno condições de orientar de forma adequada os pacientes e familiares com os quais irá trabalhar; possibilitar aos alunos uma visão humanística da medicina, principalmente no que

diz respeito ao atendimento ao paciente; uso das tecnologias como recurso auxiliar; valorizar e preocupar-se com a relação professor-aluno; demonstrar ao aluno que valoriza e gosta do que faz; evidenciar para o aluno os determinantes do curso médico e que faz parte integrante de uma equipe de saúde; trabalhar a dimensão saúde-doença no homem; estimular o aluno na construção ativa do próprio conhecimento (aprender a aprender); estimular e desenvolver no aluno o processo de educação permanente por metodologias adequadas; despertar no aluno o interesse pela pesquisa, instrumentalizando-o para a futura atividade profissional.

Tanto na forma de competências como de atributos, a dimensão política, o conhecimento pedagógico e a prática reflexiva são sempre uma constante no trabalho da docência. As atividades deverão estar impregnadas de uma vontade política que leve o professor a exercer de forma consciente sua docência com liberdade para atuar em sua tarefa de apropriação, produção e socialização do conhecimento.

3.2 Caminhos da Formação para a Docência

Transitar pelos debates teóricos leva-nos a refletir sobre a formação, as competências e habilidades que devem ter o profissional docente na área da Saúde.

A formação não está circunscrita a escolas ou cursos. É preciso manter-se atualizado para dar conta de uma sociedade que busca cada vez mais o conhecimento, exigindo dos profissionais, principalmente da saúde, agilidade no saber.

Nesse contexto insere-se a *educação continuada* vista como formação constante de sujeitos históricos, mediada pela reflexão crítica sobre *a* e *na* prática. Não mero treinamento ou em momentos pontuais, como cursos de reciclagem,

que, na maioria das vezes, acontecem em dois ou três dias ou uma semana, sem qualquer ligação com a prática do professor

A educação continuada é um *processo,* constituindo-se como um cenário verdadeiramente educativo, onde a prática do professor tem papel fundamental, um instrumento de transformação do trabalho pedagógico pela reelaboração dos saberes docentes (SILVA, 1997).

Para GARCIA (1992), na formação continuada de professores a prática deve ser elemento de análise e reflexão, levando-se em consideração as atividades de sala de aula e seus problemas. O trabalho das equipes docentes deve assumir uma "[...] *dimensão participativa, flexível e activa/investigadora"* (p. 54).

Para o autor, a formação de professores é um *continuum* que, mesmo marcado por fases distintas (do ponto de vista curricular), é um processo, que deve manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns. Assim, cria-se uma cadeia coerente, cujo primeiro nível é a formação inicial e cujo currículo deve articular-se com a formação permanente de professores.

Outro aspecto da formação é a indagação-reflexão que deve se voltar à análise das *"causas e conseqüências da conduta docente, superando os limites didácticos e da própria aula"*, como estratégia para tomada de consciência dos problemas do ensino (GARCIA ,1992, p. 55).

Para NÓVOA (1992), a formação deve estimular a perspectiva crítico-reflexiva do professor, fornecendo-lhe meios para um pensamento autônomo e autoformação participativa.

Não é pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas que se constrói a formação "[...] *mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal"*.

[...] "*É importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência"* (NÓVOA, 1992,p. 25).

As práticas de formação devem ter como referência as dimensões coletivas que favorecem a troca de experiência e a partilha de saberes, consolidando espaços de formação mútua, onde cada professor é chamado a desempenhar o papel, simultaneamente, de formador e de formado.

SCHÖN (1992) propõe formar o professor capaz de refletir *na* e *sobre* a ação, o que implica um compromisso não só do professor, mas também da instituição escolar.

Pensar *na ação* executada exige do professor capacidade de individualizar, prestando atenção a um aluno, mesmo numa turma numerosa, procurando compreender suas dificuldades e saber lidar com questões que não se resolvem com o uso de técnicas.

Refletir *sobre a reflexão na ação* leva o professor a pensar no que aconteceu durante a aula, no que observou e no sentido que atribuiu aos acontecimentos. "*Refletir sobre a reflexão na ação é uma acção, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras"* (SCHÖN, 1992, p. 83).

Considera SCHÖN (1992) que a formação do profissional prático reflexivo enfrenta a epistemologia dominante nas universidades e o seu currículo profissional normativo. "*Primeiro ensina-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada"* (p.91).

Desenvolver o profissional prático reflexivo implica juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: a compreensão das matérias pelo aluno, que implica refletir de que forma o aluno aprende; a interação interpessoal entre professor e

aluno, que traz a reflexão de como o professor se relaciona com os alunos a partir de seu ponto de vista, tendo que lidar com a ansiedade, o conflito e a autoridade, e a dimensão burocrática da prática, que diz respeito à forma como o professor atua na escola e exerce sua liberdade, essencial à prática reflexiva.

Incrementar os *practicums* reflexivos na formação inicial, nos espaços de supervisão e formação contínua, pode ser um caminho para perceber sua utilidade no contexto de formação dos professores.

ZEICHNER (1992) argumenta que, na formação de professores, deve-se levar em consideração o "*contexto estrutural e político, bem como a atribuição de papéis mais politizados aos formadores de professores"* (p. 117).

No intuito de superar as dificuldades da aprendizagem dos professores, o autor propõe:

> *"1- O desenvolvimento de programas temáticos de formação de professores desenvolvidos em torno de concepções coerentes sobre seu papel;*
> *2 - O desenvolvimento de um currículo explícito do practicum e uma associação mais estreita com os cursos específicos;*
> *3 – O conhecimento da escola e das vivências comunitárias, onde o practicum tem de se inserir;*
> *4 – Dois tipos de practicums centrados na investigação, incluindo ainda o practicum reflexivo proposto por Donald Schön;*
> *5 – Iniciativas no sentido de melhorar a qualidade da supervisão do practicum, incluindo a supervisão com o apoio dos colegas;*
> *6 – A criação de escolas clínicas e/ou de escolas de desenvolvimento profissional, que implicam um maior envolvimento do pessoal docente na concepção, implementação e avaliação do practicum e um compromisso incondicional com a formação de professores;*
> *7 – A visão do practicum como uma aprendizagem cognitiva"* (ZEICHNER, 1992, p. 118).

LIBÂNEO (2002) entende que "*[...] o exercício de reflexão em relação às ações de variada natureza está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir* "(p. 54).

Para o autor, o professor crítico-reflexivo apresenta algumas características importantes:

> *"fazer e pensar a relação teoria e prática, ser agente numa realidade social construída, preocupar-se com a apreensão das contradições, ter atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação, apreensão teórico-prática do real e, por fim, reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório"* (p. 63).

Em GHEDIN (2002), "*o processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação e se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo"*. Este processo reflexivo não é algo impossível de se realizar, porém, torna-se uma tarefa mais difícil em uma sociedade que não cede espaço para a reflexão em educação, vista esta como mera transmissão de conteúdos (p. 147).

Para SCHÖN, o profissional reflexivo, em sua prática, deve dar conta de situações que fujam da utilização de técnicas, sabendo lidar com a incerteza das atividades educativas nas quais há conflitos de valor. Para STENHOUSE, o ensino é uma arte, e os docentes devem experimentá-lo, examinando-o, criticamente, na busca de respostas para aprimorá-lo, sustentados pela pesquisa orientada para o aperfeiçoamento de sua arte. O professor deve ser pesquisador de sua prática (apud CONTRERAS, 2002).

STENHOUSE critica o modelo de objetivos no currículo, reduzindo a "*capacidade de consciência profissional dos professores e, portanto sua possibilidade de pretensão educativa"*. (apud CONTRERAS, 2002, p. 114-115).

Fugindo ao modelo de racionalidade técnica, CONTRERAS (2002) sintetiza em quatro pontos as qualidades de um professor reflexivo:

> *"1 –Os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação;*
> *2 – Trata-se de um processo que inclui: a) a deliberação sobre o sentido e valor educativo das situações; b) a mediação sobre as finalidades; c) a realização de ações práticas consistentes com as finalidades e valores educativos; d) a valorização argumentada de processos e conseqüências;*
> *3 –Isto conduz ao desenvolvimento de qualidades profissionais que pressupõem: a) a construção de um conhecimento profissional específico; b) a capacidade para desenvolver-se nessas situações de conflito e incertezas que constituem uma parte importante do exercício de sua profissão;*
> *4 – Em termos aristotélicos, a perspectiva reflexiva, aplicada aos docentes, refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino, ou seja, a busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais*" (p.137).

CHANTRAINE-DEMAILLY (1992) argumenta "*que a formação contínua de professores não é um campo homogêneo"*. As concepções variam quanto aos objetivos, conteúdos e métodos, colaborando para que os inúmeros atores dessa formação possam "*identificar os jogos políticos, culturais e profissionais que a formação contínua revela*" (p. 141).

Para ESTRELA (2002), a formação contínua de professores é uma "*necessidade inelutável*, *porém, cada vez mais complexa e difícil"* pela diversidade dos desafios a que deve responder. Nova profissionalidade, novo profissionalismo, valores de cooperação, capacidade de iniciativa, questionamento crítico, abertura às mudanças num novo sentido de responsabilidade ética são exigidos cada vez mais dos professores diante de uma sociedade em mudança e de uma escola em transformação (p. 141).

Segundo a autora (2002), a formação contínua deve ser assumida pelos docentes "*como um de seus deveres deontológicos, e que seja organizada de forma flexível, centrada em situações de trabalho e criadora de atitudes que ele pressupõe"* (p. 142).

Assim, a formação contínua de professores não deve ser imposta, mas partir do próprio professor para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de seu desempenho profissional, na busca da construção do conhecimento, partindo de experiências de sua prática docente.

THERRIEN (2002) concebe a formação inicial e contínua de professores como uma reflexão crítica onde o espaço de aprendizagem é o processo de pesquisa. "*O docente deve ser formado para ser um permanente pesquisador de sua prática"* (p. 113).

Para este autor, a autodisciplina pode tornar o docente aprendiz, um

> "*sujeito reflexivo que domina a complexidade de seu trabalho por meio da pesquisa como princípio científico educativo. Essa trajetória de formação deve resultar na formação para uma real competência, muito além da mera qualificação conferida por diploma"* (p. 113).

DEMO (2002) entende que a educação continuada auxilia o professor no exercício de sua profissão, pois o conhecimento, fonte principal da inovação, envelhece rápido. O diploma do professor "*deveria ser provisório para que fosse renovado continuamente"*. Participar de semanas pedagógicas, ouvir um especialista em conferências pode ser muito bom e motivador, porém, conhecimento é outra coisa. O autor propõe cursos de duração mais longa, organizados dentro de uma "*metodologia da aprendizagem reconstrutiva política (pesquisa e elaboração própria no cursista, orientação e avaliação dos professores do curso)"*, ministrados "*todo semestre* de modo continuado, não se perdendo o *ritmo da formação continuada"* (p.83-84).

AMARAL (2002) fala de uma formação continuada de professores em constantes e grandes transformações, superando o modelo de mero treinamento. Tomar a prática cotidiana dos professores como ponto de partida para a reflexão, facilitando a compreensão dos significados de seus obstáculos "*ajudando a encontrar soluções que permitam aperfeiçoá-la"* (p. 153).

Não deverá ser uma "*simples formação continuada avulsa, fragmentada e inconstante"*, mas contínua, articulada aos saberes teóricos e permanentes, pois a complexidade das atividades docentes leva os professores a refletirem sobre suas práticas, para transformá-las, por um processo de formação constante, ininterrupto, ao longo de sua vida profissional (AMARAL, 2002.p. 153).

3.3 – Pós-Graduação e Desenvolvimento Docente: experiências de formação

A preocupação com a qualidade do ensino de graduação revela a importância da preparação dos docentes que irão atuar nesse nível de ensino.

Muitas têm sido as experiências, no Brasil e em outros países, que abrangem uma formação política, pedagógica e científica para o pleno exercício da docência universitária.

No Brasil, algumas universidades colocam em seus programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* disciplinas que tratam não só do pedagógico, mas que possibilitam a reflexão crítica sobre docência, ensino-aprendizagem, currículo, práticas educativas e didática.

A USP – Universidade de São Paulo, desde a década de 1990, oferece o Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico, onde alunos dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* têm aprimorado "*atividades de docência universitária. Esta experiência está dividida em duas etapas: a preliminar, denominada*

preparação pedagógica, e uma posterior, de estágio em disciplina de graduação". (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 259).

Em recente avaliação constatou-se que a experiência trouxe benefícios aos pós-graduandos: contato com a docência no ensino superior; experienciar ou desenvolver habilidades de docência; selecionar e organizar conteúdos e material didático e bibliográfico; participar do planejamento, envolvendo seleção de conteúdos e de bibliografia; aprendizagem do conteúdo específico da didática e do planejamento das aulas.

FORESTI e PEREIRA (1998) relatam a experiência de ministrar as disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial para os alunos dos programas de Pós-Graduação de diferentes áreas do ensino médico.

Mesmo considerada pelas autoras como uma experiência bem sucedida, constituiu-se em grande desafio, pois tinham

> *"consciência de que o trabalho iria realizar-se num espaço de tensões, marcado pelo encontro de áreas concebidas dentro de epistemologias e campos semânticos diferentes; uma fundamentada por paradigmas interpretativos das ciências sociais e outra por paradigmas interpretativos das ciências biológicas. Didática era a palavra de ordem; Pedagogia um termo sem significado"* (FORESTI E PEREIRA, 1998, 69-70).

Articulando saberes desde a reflexão crítica à prática, a disciplina foi estruturada como projeto interdisciplinar, "*de modo a buscar pontos entre os terrenos da epistemologia e da didática, um trabalho compartilhado de pesquisa-ação"* (FORESTI e PEREIRA, 1998, p. 70).

A experiência teve como *objetivos provisórios,* uma vez que estes eram reavaliados continuamente durante o processo,

> *"explicitar a dimensão pedagógica das práticas de saúde, articulando teoria e prática; analisar questões políticas, filosóficas (éticas e epistemológicas) e técnicas atuais do ensino de saúde à luz da teoria pedagógica e da didática; incentivar posições críticas diante dos paradigmas que orientam as práticas de ensino de saúde no contexto da universidade brasileira; oferecer subsídios teórico-metodológicos para a construção de uma prática pedagógica crítica na área da saúde"* (FORESTI e PEREIRA, 1998, p. 71).

Nos primeiros encontros com os pós-graduandos, as autoras deixaram claro que as discussões sobre métodos de ensino seria restrita aos aspectos técnicos. A preocupação era buscar formas de problematizar esta discussão, criando espaço para novas construções sobre o tema. "*As metodologias e os modelos comunicacionais utilizados para trabalhar os conteúdos ultrapassaram as camadas técnicas, atingindo profundos sentidos filosóficos e sociais"* (FORESTI e PEREIRA, 1998, p. 71).

O processo foi vivido intensamente durante dois meses, com um grupo de médicos, de diferentes áreas, com carga horária semanal de 16 horas.

As autoras apontam que os pós-graduandos tinham uma visão tecnicista das disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial, esperando fórmulas para ensinar, deixando de lado a reflexão sobre aspectos importantes que permeiam o processo ensino-aprendizagem no ensino superior. Parece que os alunos não se dão conta de que são sujeitos políticos, históricos, parte de uma sociedade que exige do profissional muito mais que o domínio de técnicas.

Em outra experiência de formação docente, VASCONCELOS (1998), que desde 1990 ministra a disciplina de Metodologia do Ensino Superior em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em uma universidade particular, relata que esta disciplina reúne um "*elenco obrigatório de disciplinas pedagógicas voltadas para a adequada formação para o exercício do magistério superior de todos os seus futuros mestres e doutores"* (p. 78).

A autora aponta que uma das peculiaridades desta disciplina é reunir diferentes profissionais, como advogados, arquitetos, administradores, economistas, pedagogos, físicos, químicos e outros, que, juntos, estudam as "*disciplinas pedagógicas num ciclo chamado de Núcleo Comum"*. Tal heterogeneidade enriquece a todos "*pelas visões e percepções diferenciadas dos temas discutidos em aula"*. O Núcleo Comum a que se refere está estruturado em seis disciplinas: Estrutura e funcionamento da universidade; Filosofia da ciência e educação; Comunicação aplicada em sala de aula; Currículo e programas; Metodologia do ensino superior e Psicologia do ensino de adultos, com 60 horas cada uma, possibilitando uma "*visão mais ampla e completa da função docente"* (VASCONCELOS, 1998, p.85-87).

Investigando a própria prática, a autora, ao término de cada disciplina, aplicava um questionário no qual os alunos externavam suas opiniões, possibilitando alterações em sua estrutura. Com uma amostra de 200 alunos, 86% responderam que a disciplina correspondeu às suas expectativas. A maioria solicitou o aumento da carga horária, utilização de maior quantidade de técnicas, apostila da disciplina, percebendo o enriquecimento pessoal, ao ter a oportunidade de pensar a própria prática. Vale lembrar que a disciplina é "*obrigatória para todos os pós-graduandos desta universidade, independente da área de formação"* (VASCONCELOS, 1998, p. 88).

MASETTO e ANTONIAZZI (2004) relatam a experiência com a formação pedagógica de docentes universitários desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo, que, por solicitação de um grupo de alunos de Pós-Graduação e de alguns docentes, articulada com a Faculdade de Educação organizou um curso optativo sobre "*aspectos didáticos na prática educacional* "(p. 213).

Num primeiro momento, o curso foi ministrado para "*duas turmas interessadas em desenvolver sua performance pedagógica"*, no período noturno, discutindo

temas relativos à ação docente. Posteriormente, propôs-se uma disciplina denominada "*Tópicos de Metodologia Especial para o Programa de Mestrado em Odontologia, vinculado ao Programa da Faculdade de Educação, e Metodologia do Ensino Odontológico na Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo"* (MASETTO e ANTONIAZZI, 2004, p. 213-214).

O programa dessas disciplinas "*proporcionava ao aluno discutir as políticas educacionais nos âmbitos governamental, universitário e no da própria unidade de ensino"* (MASETTO e ANTONIAZZI, 2004, p. 214).

Levando-se em consideração a dinâmica constante de mudança, a disciplina foi desmembrada em duas: Introdução à Metodologia do Ensino Odontológico – obrigatória para todos os ingressantes na Pós-Graduação em Odontologia além de disciplinas em cada área de concentração:, Introdução à Metodologia do Ensino de Endodontia, de Periodontia ou de Prótese Dentária, colocando o pós-graduando mais próximo da realidade e da especificidade pedagógica da área.

Hoje, discute-se nessa instituição a oferta de duas outras disciplinas, com caráter optativo: Preparação de Material Didático-Pedagógico para aulas presenciais e virtuais, com o objetivo de

> "*conhecer e dominar a confecção de material audiovisual interativo, especialmente relacionado com o emprego da multimídia, criando parâmetros de eficiência, adequação e aplicabilidade na aprendizagem da odontologia na educação continuada* e a *problemática de material para educação a distância, com suas vantagens e limitações, discutindo e buscando forma de superá-las" (MASETTO e ANTONIAZZI, 2004, p. 218).*

e Metodologia Avançada do Ensino de Odontologia, com o objetivo de

> "*aprofundar a compreensão do processo de aprendizagem do aluno de odontologia, em que o componente de habilidade psicomotora é significativo, e reconhecer a*

> *necessidade de canalizar o potencial criativo para formulações teóricas e conceituais na área da saúde"* (MASETTO e ANTONIAZZI, 2004, p. 218).

Tais experiências demonstram a preocupação com

> "*[...] questões relativas ao processo de aprendizagem e à formação de seus docentes, propiciando condições para que se desenvolvam como profissionais competentes e cidadãos comprometidos com a melhoria da qualidade de saúde da comunidade da qual participa* "(MASETTO e ANTONIAZZI, 2004, p. 221).

Ainda na área da Saúde, a FCM – Faculdade de Ciências Médicas, da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, preocupada com a formação didático-pedagógica de seus docentes, criou a Pós-Graduação para a formação de mestres e doutores.

Com a implantação do Projeto de Qualidade que "*exigia um plano de qualificação progressiva dos docentes"*, a demanda da Pós-Graduação aumentou consideravelmente. As disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial passaram a ser obrigatórias dentro dos programas de Mestrado e Doutorado para todos os alunos da Faculdade de Ciências Médicas (ZEFERINO e BARROS FILHO, 2004, p. 226).

Devido ao grande número de alunos, num único curso, não era possível aos docentes diversificar as estratégias de ensino. As disciplinas não tinham a "*menor pretensão de formar, desenvolver ou qualificar os docentes pedagogicamente com a criatividade ou reflexões sobre o modelo de ensino existente, predominantemente biologicista e flexneriano"* (ZEFERINO e BARROS FILHO, 2004, p. 226).

Diante disso, foi criado o Programa de Estágio de Capacitação Docente, para o "*aperfeiçoamento da formação de estudantes de doutorado da Pós-Graduação*

para o exercício da docência". O programa, de responsabilidade da Pós-Graduação e da Graduação, só pode ser freqüentado por alunos regularmente matriculados no doutorado e sem vínculo empregatício com a universidade. (ZEFERINO e BARROS FILHO, 2004, p. 227).

Devido à pequena demanda, pois a maioria dos alunos eram médicos assistentes já contratados da universidade, "*as subcomissões de Pós-Graduação resolveram descentralizar as disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial para atender suas áreas, mantendo-as como disciplinas obrigatórias"* (ZEFERINO e BARROS FILHO, 2004, p. 227).

O Departamento de Pediatria da universidade, em busca de uma "*metodologia que provocasse os alunos para o que é ser docente"*, iniciou, em 1999, uma disciplina própria de Pedagogia Médica e Didática Especial, com 12 créditos, que equivaliam a 180 horas de duração, durante um semestre, uma vez por ano (ZEFERINO e BARROS FILHO, 2004, p. 227).

Sem a pretensão de formar o professor de Medicina, mas com a preocupação de "*favorecer a reflexão do aluno de Pós-Graduação sobre o exercício da docência"* e seu preparo para enfrentar os "*desafios das transformações das escolas médicas brasileiras"*, a disciplina teve como objetivos *a*

> *"reflexão sobre o papel e a responsabilidade docente* e *fornecer subsídios para o professor buscar compreender, analisar, avaliar e sugerir mudanças na formação do profissional da saúde, no âmbito da graduação e da educação permanente, observando os espaços assistenciais nos serviços, para utilizá-los como cenários de aprendizagem"*.

E ainda, "*investigar o processo de aprendizagem do ser humano, discutindo motivação, formas de raciocínio, hábitos de estudo, busca de fontes de informação e como ser facilitador nesse processo"* (ZEFERINO e BARROS FILHO, 2004, p. 228).

A disciplina solicitava que o aluno elaborasse um "*programa de curso, utilizando o conteúdo, tanto conceitual, quanto técnicas oferecidas, para planejamento e elaboração de uma aula com os instrumentos que o curso ofereceu"*. O processo de avaliação era realizado ao longo do curso. No período final, a aplicação de *questionário semi-estruturado*, possibilitou aos alunos apresentarem críticas e sugestões, o que levou os professores a refletirem sobre seu papel outras opções para desenvolver sua capacidade de ensinar (ZEFERINO e BARROS FILHO, 2004, 228-229).

A Universidade de Córdoba, na Argentina, também desenvolve uma experiência de formação docente na área de Ciências da Saúde, na Faculdade de Ciências Médicas. Esta universidade, uma das mais antigas instituições de ensino superior do que era o "*vasto domínio colonial espanhol*", foi fundada pelos jesuítas em 1613 (EYNARD e RUIZ-MORENO, 2004, p. 271).

Preocupada com a qualificação adequada de seus egressos, passou a desenvolver, a partir de 1984, um curso de Pós-Graduação denominado Plano Básico de Formação docente – PBFD.

Os cursos têm duração de três anos, com carga horária de quatro horas semanais presenciais e de duas a três horas de atividades extraclasse, com uma média de 60 alunos-docentes por curso e seis professores adjuntos da área de educação, assumindo como objetivos:

> *"melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, mediante a formação docente de profissionais na área da saúde; propiciar a articulação entre a instrumentação didática e os enfoques teórico-crítico-pedagógicos aplicáveis aos próprios objetos de estudo e gerar ferramentas que favoreçam a elaboração de propostas e projetos curriculares acadêmicos, dentro das perspectivas inovadoras e multidisciplinares"* (EYNARD e RUIZ MORENO, 2004, p. 274).

Inicialmente, o programa era dirigido somente aos docentes médicos. A partir de 1992, abriu-se aos docentes de todos os cursos da faculdade, possibilitando "*uma instância de trabalho multiprofissional que enriqueceu significativamente o desenvolvimento dessa experiência de formação docente"*. Um dos requisitos para cursar o PBFD é ser docente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nacional de Córdoba e ter no "*mínimo dois anos de permanência no cargo"* (EYNARD e RUIZ-MORENO, 2004, p. 273).

Tem como áreas curriculares a formação pedagógica, a formação complementar e a formação específica dos alunos-docentes. Os conteúdos são desenvolvidos, priorizando-se como estratégias de ensino a oficina e o trabalho em grupo.

Tal opção metodológica

> *"valoriza a participação responsável dos sujeitos em seu processo de aprendizagem.* Uma outra estratégia utilizada é o trabalho em grupo*, buscando favorecer aos participantes a reconstrução de suas experiências, que se reconheçam nas experiências dos outros, reflitam sobre suas práticas, formulando e validando hipóteses relativas ao trabalho docente"* (EYNARD e RUIZ-MORENO, 2004, p. 274-275).

A formação pedagógica é composta por três ciclos: no primeiro ano, eixos temáticos sobre a "*universidade como instituição educativa: diferentes dimensões e análises; o processo de construção do currículo na Faculdade de Ciências Médica: Enfoque Teórico-Metodológico"*. Nas oficinas são realizadas observações e análises de cenas educativas como aulas teóricas, práticas, visitas a leitos, exames e "*analisados projetos acadêmicos: planos de estudo; unidades curriculares; residências; programas de mestrado e doutorado; formação docente; especialidades; administração universitária; regulamentações; produção científica e tecnológica na área das ciências da saúde"*. (EYNARD e RUIZ-MORENO, 2004, p. 275).

No segundo ano, os conteúdos dizem respeito à implementação do

> *"projeto educativo da Faculdade de Ciências Médicas; processo de aprendizagem; objetos de conhecimento e processo de ensino no campo das ciências da saúde; desenho didático: estratégias metodológicas para o ensino-aprendizagem; recursos didático*. As oficinas de trabalho privilegiam a *análise da prática docente e a elaboração de propostas educativas"* (EYNARD e RUIZ-MORENO, 2004, p. 275).

No terceiro ano, trabalha-se a "*avaliação como processo permanente: dimensão institucional e didática na sala de aula e prática docente no campo das ciências da saúde: construção de propostas didático-pedagógicas",* construção de um projeto educativo em situações concretas de sala de aula, laboratório, unidade hospitalar ou trabalhos (EYNARD e RUIZ-MORENO, 2004, p. 275).

A formação complementar é realizada ao longo dos três anos do programa, sendo composta pelas "*disciplinas obrigatórias, com enfoque interdisciplinar".* (EYNARD e RUIZ-MORENO, 2004, p. 276).

A formação específica se realiza na disciplina, no departamento ou na unidade hospitalar à qual o aluno-docente pertence, atuando e realizando atividades específicas em seu local de trabalho.

A avaliação é um processo permanente, onde a "*análise está centrada nas propostas elaboradas pelos docentes-alunos"*, e deve "*possibilitar a reflexão crítica e a transformação das práticas docentes"* (EYNARD e RUIZ-MORENO, 2004, p. 276).

Ao final de cada eixo temático, são realizadas avaliações parciais. A avaliação final, que acontece após os três anos, consiste na "*elaboração de um projeto para a área correspondente, integrando atividades de docência, pesquisa e extensão"* (EYNARD e RUIZ-MORENO, 2004, p. 276).

Mesmo com desafios a serem vencidos, os envolvidos com PBFD percebem esse espaço como adequado para a reflexão de docentes e gestores da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nacional de Córdoba, um local para "*definir, debater e gerar avanços nas políticas a ser implementadas em educação em saúde"* (EYNARD e RUIZ-MORENO, 2004, p. 280).

Muitas são as formas de trabalhar os conteúdos de pedagogia e didática dentro das propostas de formação aqui apresentadas, porém, todas têm o mesmo compromisso com a reflexão do professor sobre sua prática docente e sobre os rumos da educação superior, no Brasil ou em outros países. Há grande diversificação na estrutura administrativa das propostas, porém, todas têm a preocupação de formar um docente comprometido com a universidade, com o ensinar, o aprender e o ensino superior.

O apelo por uma mudança educacional coloca os professores constantemente diante de desafios para os quais não estão ou não foram preparados para lidar, fazendo com que a racionalidade técnica se sobreponha às reflexões *da* prática, *na* prática e *sobre* a prática.

Muitas são as propostas para Formação de Professores, visando à criação de espaços para discussões sobre a prática docente, para a reflexão crítica sobre essa formação, tornando o professor investigador de sua própria prática.

“No processo educativo, teoria e prática se associam e a educação é sempre prática intencionalizada pela teoria”.

Pimenta e Anastasiou

4. A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM SAÚDE NA UNIFESP/EPM

Desenvolvida no CEDESS, a disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde é uma das poucas disciplinas obrigatórias aos alunos dos Programas de Mestrado e Doutorado da Universidade, o que indica sua importância dentro do cenário acadêmico da Pós-Graduação.

Para maior compreensão da dinâmica que envolve esta experiência de Formação Docente, este capítulo está estruturado em 4 tópicos : Gênese da Disciplina, Pressupostos e Objetivos, Núcleos Temáticos e Dinâmica de Trabalho.

4.1 Gênese da Disciplina

A legislação educacional explicita a exigência de formar professores nos Programas de Mestrado e Doutorado.

Assim, a UNIFESP/EPM, a partir de 1996, transformou as disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial na disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde, para os Pós-graduandos dos programas de Mestrado e Doutorado como disciplina obrigatória, tendo como pressuposto que "*o preparo docente não significa apenas instrumentação técnica, mas também uma reflexão desta prática e da realidade onde esta se realiza"* (CEDESS, 1996, p.7; BATISTA et al, 2004, p.1).

Um Laboratório de Práticas de Ensino foi especialmente montado para que os alunos vivenciem diferentes momentos de formação, articulando reflexões e debates sobre a docência, com diferentes recursos e tecnologias de comunicação dentro do processo de ensino-aprendizagem.

A equipe de profissionais, procedentes de diversas áreas do conhecimento, como médicos, psicólogas, pedagogas e bióloga, é responsável pela disciplina, assumindo o papel de formadores de outros professores.

4.2 Pressupostos e Objetivos

Desenvolver uma disciplina que articule saberes teóricos e práticos, num universo formado por diferentes atores sociais, como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, biomédicos, enfermeiros, fisioterapeutas, dentistas, médicos veterinários etc., implica contribuir para que os alunos compreendam a importância da reflexão crítica em saúde. Segundo BATISTA et al (2004),

> *"– ser professor implica no reconhecimento do formar-se como um processo de construção de conhecimentos intrinsecamente conectados com as condições da produção científica, valores e crenças que presidem as interações pedagógicas, em contextos complexos e multideterminados;*
>
> *- o preparo para a função docente em saúde não significa apenas a instrumentalização técnica, mas fundamentalmente, uma reflexão crítica desta prática e da realidade onde se realiza;*
>
> *- refletir sobre a docência em saúde ganha uma ampliação significativa, quando consideramos que o exercício profissional nesta área traz, implícita, a materialização de um ato educativo: formar-se e formar o outro emergem como práticas sociais permanentes dos diferentes profissionais que transitam no campo da saúde;*
>
> *- a docência em saúde apresenta especificidades também no que se refere à intermediação de um outro sujeito na relação professor-aluno, incluindo um paciente/comunidade que é sujeito/objeto do ensino e do cuidado;*
>
> *- o professor se constitui num dos sujeitos nucleares para a transformação do processo de ensino-aprendizagem em saúde, demandando colocar em discussão as concepções que têm orientado as práticas pedagógicas;*
>
> *- a construção de um novo docente em saúde exige a configuração de processos de formação que assumam a prática como eixo estruturante privilegiando o diálogo, a leitura crítica, os saberes da experiência em articulação com*

> *os saberes científicos, os significados e a problematização das situações de ensino e aprendizagem;*
>
> *- o trabalho em pequeno grupo favorece uma aproximação bastante significativa para propostas que se comprometem com uma formação crítico-dialógica. É possível ouvir, falar, argumentar, trocar, em uma perspectiva de construir redes de saberes e experiências que alimentem um processo permanente de ação-reflexão-ação;*
>
> *- a formação docente como processo não se restringe a territórios disciplinares, pois inscreve-se num contorno de permanente (re) construção de saberes e fazeres. Ainda assim, constituir disciplinas que privilegiem essa formação pode representar um fecundo caminho de debate, análise e aprendizagem da docência"* (p. 205-206).

A Disciplina assume como *objetivo* central preparar o pós-graduando para o exercício da função docente em Saúde, e não apenas instrumentá-lo tecnicamente, mas possibilitar uma reflexão crítica da prática e da realidade onde se concretiza.

4.3 Os Núcleos Temáticos

Tendo em vista possibilitar aos alunos, além de conhecer novas técnicas e metodologias, ter uma visão crítica da docência e principalmente, da Docência em Saúde, a Disciplina privilegia os seguintes Núcleos Temáticos:

- a docência em saúde;
- planejamento de ensino em saúde com todos os seus componentes;
- o processo de ensinar e aprender no contexto das principais tendências pedagógicas;
- os diferentes procedimentos de ensino-aprendizagem onde têm lugar as técnicas de ensino;
- os recursos didáticos dentro do processo de comunicação no contexto de ensino-aprendizagem;

- o modelo biomédico e seus desdobramentos para a formação do profissional de saúde;
- o projeto curricular com seus componentes e determinantes;
- as metodologias de ensino-aprendizagem;
- a avaliação educacional em seus níveis e modalidades.

Os Núcleos Temáticos e os conteúdos em sala de aula têm como suporte uma bibliografia com autores nacionais e internacionais, onde são discutidos temas como: O professor de Medicina, Planejamento de Ensino, O Modelo Biomédico, Metodologias e Técnicas de Ensino-Aprendizagem, propiciando aos alunos aprofundamento dos assuntos e aproximação à literatura científica em Educação em Saúde.

4.4 Dinâmica de Trabalho

Os Núcleos Temáticos são desenvolvidos em uma carga horária de 60 horas, distribuídas em dez encontros de três horas cada um, com 30 horas-aula e 30 horas de atividades extraclasse.

Os professores elaboram seu planejamento de ensino, definindo os objetivos, conteúdos, atividades e referências bibliográficas e o comunicam aos alunos num processo dinâmico de integração.

O desenvolvimento da disciplina compreende três momentos distintos mas que se retroalimentam continuamente: a discussão e construção coletiva de reflexões teóricas sobre os núcleos temáticos; o planejamento de uma atividade de ensino e a prática de ensino.

A discussão e a construção coletiva dos núcleos temáticos, que "*privilegia o pensar coletivo a partir de textos, experiências e/ou situações problemas,"[...] mobilizam as concepções sobre o que é ser professor universitário em saúde",* favorecendo a compreensão de valores, princípios, saberes e reflexão crítica no

aprofundamento sobre a docência do ensino superior em Saúde. Privilegiam-se estratégias metodológicas – "*preleções dialogadas, dinâmicas de grupo, relatos de experiências, mapas conceituais, desenhos, cartas"* – que dão o devido lugar ao resgate a saberes já elaborados e também à (re)construção coletiva de conhecimentos. (BATISTA et al, 2004, p. 208).

A prática docente representa o momento da vivência do processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se de diferentes técnicas didáticas e recursos. Tal experiência é analisada e avaliada pelos pós-graduandos com o *"objetivo central de refletir sobre o lugar das estratégias de ensino e dos recursos didáticos na construção do conhecimento nos diferentes cenários de ensino-aprendizagem"* (BATISTA et al, 2004, p. 208).

Há o reconhecimento na proposta da disciplina de que é necessário oportunizar também uma teorização crítica sobre os recursos didáticos, no sentido de compreender o processo de ensino-aprendizagem e também os critérios que devem orientar as escolhas, tendo em vista os objetivos da ação educativa e os ambientes em que se realiza. Para tanto, realiza-se uma oficina de trabalho, "*na qual os alunos elaboram a comunicação de uma dada informação, utilizando diversos recursos."* (BATISTA et al, 2004, p. 209).

A construção coletiva do Planejamento de Ensino se realiza em pequenos grupos com acompanhamento docente, devendo os alunos projetar uma proposta de trabalho na área da educação em saúde. Esse processo de planejar "*envolve a explicitação das intencionalidades, favorecendo não apenas aprendizagens ao ato de planejar, mas uma reflexão sobre os compromissos sociais do docente na área da saúde"* (BATISTA et al, 2004, p. 209). Vivenciar este momento tem possibilitado um olhar para além dos ambientes do ensino superior, uma vez que emergem propostas de ações educativas junto à comunidade e profissionais da saúde. Compartilhar os planos revela-se relevante para se "*apreender o impacto*

dessa experiência na postura de trabalhar em grupo, aprender a lidar com as diferenças, negociar, construir consensos." (BATISTA et al, 2004, p. 209).

A disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde tem como um de seus marcos a avaliação, que, entendida como processo, não se dá num momento pontual, mas ao longo da disciplina, com a participação dos alunos, elaboração de um plano de ensino, prática docente e realização de tarefas específicas, além, é claro, da freqüência mínima obrigatória (75%).

Os docentes responsáveis pela disciplina concluem que

> *"Esses momentos caracterizam a dinâmica dos encontros: ao refletir, estamos desenvolvendo uma prática docente que, por sua vez, traduz um dado planejamento; transita-se, permanentemente, por entre os conteúdos sistematizados da ciência educacional, as representações dos sujeitos e os condicionantes da área da saúde como prática social e historicamente situada; lida-se com a diversidade profissional, exigindo a contextualização das profissões e de seus processos de formação, ensino e aprendizagem, além da construção de práticas interdisciplinares."* (BATISTA et al, 2004, p. 209).

“A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e
não objectiva como as ciências naturais:
tem de compreender os fenómenos sociais a
partir das atitudes mentais e do sentido
que os agentes conferem às suas acções...”

Boaventura de Sousa Santos

5. DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM SAÚDE NA ÓPTICA DOS ALUNOS EGRESSOS

Compreender a disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde, a partir da óptica dos alunos egressos no exercício de sua prática docente, implica considerar os seguintes eixos temáticos: *A Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde, A Docência de Ensino Superior em Saúde, Papel do Docente na Formação do Aluno de Nível Superior; Concepções de Ensinar, Aprender e Avaliação, Práticas Avaliativas, O Planejamento e as Técnicas de Ensino, Relação Professor-Aluno, Contribuições da Disciplina, Formação e Capacitação Docente, Desafios na/da Docência e Pontos Positivos e Negativos da Disciplina.*

Os dados analisados neste momento são considerados evidências relevantes, embora não exclusivas, para o entendimento do significado da disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde para os egressos que atualmente exercem a docência em instituições de ensino superior. Optamos por não identificar os depoimentos dos sujeitos, devido ser a preocupação central desta investigação o levantamento de recordações acerca dessa experiência e concepções de aspectos que dizem respeito à complexa dinâmica da prática docente.

Recordar é "*trazer à memória, lembrar-se de, rememorar, relembrar*" (FERREIRA,1999). Já concepção é o "*ato ou efeito de conceber, gerar ou de formar idéias*". Foi o que solicitamos aos sujeitos da pesquisa: recordar suas experiências e expressar seus conceitos. Tais aspectos podem levar ao entendimento do sentido, restrições e possibilidades dessa experiência e contribuir para apontar o significado e sentido político-pedagógico da formação para docência no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

5.1 A Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde

Ao indagarmos sobre recordações iniciais da *Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde,* 100% dos sujeitos evidenciaram a importância dessa experiência em suas práticas docentes, considerando-a como momento de crescimento pessoal.

> *"A princípio estava apreensivo, pois foi a primeira disciplina que cursei no programa de mestrado, mas o assunto era estimulante e a turma legal; o professor conduziu muito bem a disciplina. Foi uma experiência importante para minha vida profissional e pessoal".*
>
> *"Achei bastante interessante. Ajudou muito nas minhas atividades docentes, evidenciando pontos positivos e negativos na minha conduta, e aprimorando a minha Didática. Achei muito importante ter feito esta disciplina, realmente acrescentou".*
>
> *"Na minha opinião foi a melhor disciplina cursada; ajudou bastante na formulação das aulas, assim como na avaliação dos alunos. Eram aulas descontraídas, com bastante debate."*
>
> *"Uma disciplina muito bem organizada, interessante, um curso inteligente que exigia leituras e nos fazia pensar. Trabalhar com um grupo de pessoas que eu não conhecia e que não eram da minha área para o trabalho final, também foi uma experiência boa de negociação e jogo de cintura tão necessário para a vida acadêmica".*

Essas recordações sinalizam eixos teórico-metodológicos que têm fundamentado a realização da disciplina, e demonstram a expectativa com que os alunos chegam para cursá-la. Sem saber exatamente o que será desenvolvido, surpreendem-se, quando deparam com um curso que permite reavaliar suas práticas e os induz ao debate de temas pertinentes a sua atuação acadêmica.

BATISTA et al (2004), quando explicitam os pressupostos da Disciplina, indicam que contribuem para que algumas práticas se concretizem. "[...] *ouvir,*

falar, argumentar, trocar, em uma perspectiva de construir redes de saberes e experiências que alimentem um processo de permanente ação-reflexão-ação". Os egressos percebem a Disciplina como espaço para aprendizado de negociação e jogo de cintura necessário para a vida acadêmica (p. 206).

Outros pressupostos também aparecem em suas recordações. Professor e aluno têm o compromisso de assumir o processo ensino-aprendizagem, o que vem ao encontro da premissa de que a "*materialização de um ato educativo está em formar-se e formar o outro*" (BATISTA et al, 2004, p. 206).

> *"Foi a melhor disciplina de todos os créditos obrigatórios. Nela aprendemos técnicas que confesso nunca ter recebido de nenhum professor da graduação ou da Pós-Graduação. A maneira como nos foram cobradas as tarefas serviram para enfatizar a importância do professor e do aluno assumir o compromisso"*

BATISTA (1997) evidencia a importância desta experiência na vida dos estudantes. Nas avaliações realizadas pelos alunos, identificou uma visão ampla do conceito da função docente em Medicina, opções por abordagens interativas e percepção do planejamento como prática para a obtenção de melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.

Alguns anos após terem cursado a Disciplina, a experiência continua exercendo influência em suas práticas docentes.

> *"Após ter contato com a disciplina, me senti motivada a trabalhar com os alunos. Modifiquei muito a forma de avaliação e diversifiquei a abordagem aos alunos".*

Para os que já haviam tido contato com conteúdos de Pedagogia e Didática, verificou-se que essa formação está diretamente ligada à Pós-Graduação *Lato Sensu*, nos Cursos de Especialização. Isso indica que os sujeitos haviam

realizado estudos dentro de sua área de interesse, antes de ingressar no Mestrado ou Doutorado.

> *"Não foi especificamente uma formação, mas dentro de uma das especializações que eu fiz, havia um módulo chamado didática do ensino superior..."*
>
> *"Em cursos de Especialização".*
>
> *"No curso de especialização em Psicopedagogia".*
>
> *"Curso de Didática realizado na Especialização em Distúrbios da Comunicação Humana na UNIFESP em 1999. Curso Teórico."*

O contato inicial com conteúdos dessa natureza mostra-se relevante na prática desses professores, possibilitando melhor atuação acadêmica, pedagógica e relação professor-aluno. Ocorre transformação em sua maneira de atuar, utilizam de forma adequada os recursos didáticos e metodologias de ensino, há maior troca entre professor e aluno, facilitando o processo de aprendizagem e avaliação.

> *"O curso de especialização possibilitou uma melhor atuação no planejamento e execução das atividades didáticas. Também permitiu o conhecimento de técnicas de ensino e ampliou a visão crítica sobre avaliação".*
>
> *"Me deram subsídios para modificar minha ação pedagógica..."*
>
> *"Teve. E cada ano que leciono percebo que as modificações necessitam acontecer constantemente para que se adeqüem aos alunos..."*
>
> *"As formações anteriores foram boas, mas muito básicas; já a do CEDESS, foi muito mais profunda e estimulante".*

Quanto aos conteúdos e práticas que mais marcaram a *experiência de Formação Docente* realizada no CEDESS, as respostas foram muito variadas, destacando-se a proposta de ensino e aprendizagem dos professores que ministram a disciplina.

> *"Foram abordadas algumas técnicas de ensino, como por exemplo o PBL, dentre outras, e os alunos tinham que, em uma aula, estudar e ministrar tais técnicas em sala".*
>
> *"A disciplina permitiu repensar minha prática em sala de aula. A forma como foi ministrada possibilitou vivenciar o conteúdo ministrado durante a disciplina".*
>
> *"Na disciplina tive a oportunidade de aprender como o professor pode tirar de si a responsabilidade de ser o centro da aula. Com isso, ficou muito claro que o professor deve ser o coordenador do processo ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos formas de chegar ou obter o conhecimento".*
>
> *"... que aspectos são importantes quando avaliamos os alunos, a importância da auto-avaliação e da avaliação de nosso desempenho pelos alunos..."*
>
> *"Excelentes! .Discussões de textos, história da educação superior no Brasil e no mundo, LDB, e perfil do docente na área da saúde".*

Outros pontos referem-se à dinâmica de desenvolvimento da Disciplina, traduzindo-se na vivência de práticas de ensino em sala de aula, discussões dos textos sobre educação superior no Brasil, perfil do docente na área da saúde, métodos de ensino, o docente como facilitador do processo ensino-aprendizagem e uma nova forma de perceber a avaliação dos alunos. Esses destaques sinalizam características do desenvolvimento da Disciplina tais como: "*discussão e reflexão sobre temáticas relativas à docência em saúde; prática docente; planejamento em educação em saúde*" (BATISTA, et al, 2004, p. 208).

> *“Ajudou a diversificar as técnicas de aula e principalmente na forma de avaliação”.*

> *“Foi muito interessante no sentido de atualizar e repensar os novos paradigmas de ensino, a elaboração das aulas, planejamento de ensino e os métodos de ensino”.*

Alguns percebem a Disciplina apenas como um espaço para o aprendizado de técnicas de ensino, demonstrando preocupação com o *como fazer* e não com discussões político-pedagógicas acerca do ensino superior em Saúde.

> *“Trata-se de um curso que a meu ver, deveria ser mais prático do que teórico. As dicas para ser mais didático para dar aulas seriam mais interessantes. Que tipo de slide usar, qual a quantidade de palavras por slide, postura ao dar aula, etc.”*

Apesar de alguns priorizarem o *como fazer*, demonstrando uma visão tecnicista do processo ensino-aprendizagem, os discursos evidenciam que a disciplina possibilitou a reflexão sobre docência, novas metodologias e ampliação de seus conceitos de avaliação.

> *“Aprendi técnicas que até então não tinha contato, e pude, através da minha apresentação, receber feedback do professor e colegas de turma, podendo fazer auto-análise da minha aula”.*

> *“Sim, exerceu mudanças. Agora procuro diferentes formas de transmitir o conteúdo e de avaliá-lo, levando em conta o tipo de clientela”.*

> *“É claro que exerceu muita mudança. Até certo ponto, posso dizer que tive um alívio ao sentir que a responsabilidade pela aprendizagem não é só do professor como antes eu pensava. Com isso eu me sinto mais livre para propor outras alternativas que culminassem na organização do conhecimento. Hoje posso até me considerar um professor diferente, com mais entusiasmo. Nas instituições onde leciono, sou conhecido como um professor inovador. Isto, com certeza, posso atribuir ao que aprendi na Disciplina que freqüentei no CEDESS.*

> *“Mudou minha forma de técnica das aulas...”*
>
> *“Fiz modificações nas estratégias didáticas...”*
>
> *“Toda, afinal, tomei conhecimento de algumas outras técnicas que foram muito úteis na prática.*
>
> *“Inúmeras. Até hoje me recordo da Disciplina e sempre tento usar os ensinamentos. Se tivesse que realizá-la de novo, faria com o maior prazer”.*
>
> *“Sim, exerceu, principalmente pela Aprendizagem Baseada em Problemas que utilizo até hoje”.*

5.2 A Docência de Ensino Superior em Saúde

Ser professor exige uma série de competências e, na área da saúde, um conhecimento maior, pois o “*preparo para a função docente em saúde não significa apenas instrumentação técnica, mas, fundamentalmente, uma reflexão crítica desta prática e da realidade onde se realiza*” (BATISTA et al, 2004, p. 205).

Os sujeitos mostram preocupação com a atualização constante, a busca de diferentes técnicas de ensino para motivar os alunos, a vocação para a docência, capacitação técnico-científica e percepção do aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem.

> *“Ter uma capacitação técnico-científica que nos leva a uma constante atualização. Perceber o “outro” não apenas como aluno, mas como ator, sujeito do processo ensino-aprendizagem. Ter humildade para estar sempre em busca e aprender sempre, mesmo quando erramos ou julgamos ter errado.”*
>
> *“Atualização dos conteúdos e formação voltada à prática”.*

As características apontadas nos remetem a MARTINEZ (2004), para quem as competências de um docente na área da saúde exigem que o professor tenha

domínio científico, técnico e pedagógico, o que é confirmado pelos sujeitos da pesquisa:

> *"Desenvolver diferentes técnicas didáticas, oferecendo aos estudantes inúmeras opções para que o mesmo possa optar por aquela que melhor se adapte. Oferecer condições de utilizar todas as técnicas de ensino (PBL e tradicional) para que o professor possa utilizá-las em sua prática diária".*

> *"Gostar de ensinar, ser multiplicador responsável, ter uma auto-estima desenvolvida, ter vocação e carisma para ensinar, e acima de tudo ser trabalhador".*

Tais depoimentos mostram a emergência de um olhar mais crítico sobre a docência.

5.3 Papel do Docente na Formação do Aluno de Nível Superior

Ser um facilitador na busca de informação é a percepção que os egressos têm sobre o papel do docente na formação do aluno de nível superior.

> *"Direcionar o aprendizado, explicando os pontos principais de cada fase, seja da doença ou do tratamento escolhido. Construir um conhecimento".*

> *"Ser instrumento de formação do indivíduo, não só informação".*

> *"Estimular o estudo e a pesquisa do aluno..."*

> *"O docente deve direcionar o aluno ao conhecimento, mas estimular para que ele construa este conhecimento..."*

Para alguns, além de agente facilitador, o professor deve agir como um instrumento de formação dos indivíduos, tornando-os profissionais críticos e

competentes. Para MASETTO (1998b), o professor é fundamental na vida dos alunos e não pode ser descartado como "*elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem*". Segundo o autor, não é possível ser tão somente repassador de conhecimento, pois este papel está em crise já há algum tempo, e mesmo, completamente ultrapassado (p.12). Na mesma linha, afirmam os sujeitos:

> *"O docente tem o papel de colaborar na formação técnica associada à visão crítica do profissional. Ele também participa de transformação, busca de novos conhecimentos e da formação do aluno enquanto ser humano: responsabilidade, solidariedade e compromisso".*
>
> *"Formar um profissional crítico, competente".*

Os depoimentos apontam, a preocupação com a formação de profissionais críticos e reflexivos, comprometidos com a sociedade para a qual estão sendo formados.

Para BATISTA (1997), um dos atributos do bom professor é em estimular o aluno na construção ativa do próprio conhecimento, o que nada mais é do que ser um agente facilitador. Para o autor, a docência no ensino superior exige, além do domínio de conhecimento específico, outros, como domínio de técnicas, metodologias , tecnologia educacional e novas formas de avaliação.

Podemos perceber nas respostas que se assume uma tendência liberal renovada progressivista que tem como objetivo central o "aprender a aprender", valorizando-se os processos mentais e habilidades cognitivas, onde as tentativas experimentais, as descobertas, a pesquisa e o método de solução de problemas fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Não há um lugar privilegiado para o professor, pois "*seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno*" (LUCKESI, 1994, p. 58).

> *"O docente tem um papel importante na medida em que procure motivar, passar conhecimento e auxiliar o aluno a construir a base de seu conhecimento".*

> *"Agente facilitador. Deve ser capaz de estabelecer os diagnósticos e promover sua ação a partir da necessidade de cada aluno individualmente".*

Essa tendência renovada progressivista que identificamos nos discursos, nos remete à Disciplina, que propõe e concretiza a prática do aprender a aprender.

5.4 Concepções de Ensinar e Aprender

O resgate de conceitos de ensinar e aprender mostrou respostas variadas. Alguns vêem o ato de ensinar como construção de conhecimento, troca e transformação de conteúdo, sinalizando, mais uma vez, possíveis influências da Disciplina, pois sua dinâmica de realização busca favorecer aos alunos uma visão mais crítica.

> *"Transformar o conteúdo da matéria em experiências do cotidiano do aluno, incentivando-o a fazer este tipo de relação".*

> *"Construir conhecimento de forma contínua e dinâmica, através da troca de informações, estimulando o raciocínio do aluno".*

> *"Ser um agente facilitador para o aprendizado, construindo conhecimento, passando uma experiência, uma vivência".*

> *"Orientar a busca do conhecimento"*

Alguns acreditam que ensinar ainda se realiza por meio da transmissão de conhecimentos, modelo presente em nossa educação desde o início da colonização do Brasil. O "*Manual Ratio Studiorium, datado de 1599, explicita os três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas pelos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao*

aluno a memorização para a prova" (ANASTASIOU e ALVES, 2003, p. 12). Dizem os egressos:

> *"Transmitir conhecimento".*
>
> *"Passar conhecimento, memorização e resultados na prova".*
>
> *"Transmitir conhecimento para a prova"*

Nesta visão do ensinar, a aula é o local privilegiado para que o professor passe o conteúdo, cabendo ao aluno memorizá-lo e reproduzi-lo nas provas. Desta maneira, temos aí somente a "*transmissão da informação como ensino e o professor fica como fonte do saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade*" (ANASTASIOU e ALVES, 2003, p. 12).

Embora este tenha sido o modelo no qual fomos educados e com o qual conseguimos trilhar nossa trajetória acadêmica, "*o verbo ensinar, do latim insignare, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento*". O ensino deve realmente marcar de forma positiva a vida e carreira daqueles pelos quais nos responsabilizamos. (ANASTASIOU E ALVES, 2003, p.13).

Alguns vêem o aprender como modificação de comportamento, outros como assimilação de novos conceitos e conhecimento.

> *"É o resultado do que foi apreendido. De uma maneira geral, aprender é captar ou demonstrar que o conteúdo ensinado foi capaz de modificar um comportamento, por exemplo".*
>
> *"Assimilar novos conceitos e aprimorar os conceitos já existentes".*

Para MASETTO (2003), "*a aprendizagem universitária pressupõe, por parte do aluno, aquisição e domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica*". Ter iniciativa para buscar informação, utilizando-se de várias fontes de pesquisa, analisar teorias e autores sobre os mais variados assuntos devem fazer parte da aprendizagem dos alunos na universidade (p. 85).

> *"Tentar despertar o interesse do educando sobre o tema, e levá-lo a diversas fontes de pesquisa. Aprender consiste em modificar comportamento mediante determinadas situações".*
>
> *"Dar significado a algo conhecido".*
>
> *"Incorporar conceitos, refletir e construir novas idéias".*

Ausubel sustenta que a aprendizagem é "*um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo*" (MOREIRA e MASINI, 2001, p. 7). Nesse sentido, o professor colabora para o crescimento intelectual do aluno, a partir dos conhecimentos prévios, para que avance construindo novas idéias, dando significado a algo que já existe em sua estrutura cognitiva e sedimentando os conceitos existentes.

5.5 Concepções sobre Avaliação

As concepções e práticas de avaliação revelam o fazer docente. É um campo de grande relevância no processo de formação de professores, tendo em vista os atuais debates em torno do tema. Para SEIFFERT e ABDALLA (2004), "*esse campo do conhecimento constitui-se de muitas dimensões e significados, realizando-se de maneiras diferenciadas, com vistas aos propósitos da própria ação empreendida"* (p. 177).

Muitos egressos percebem a avaliação como um processo, realizado ao longo da trajetória do aluno, indicando terem uma visão ampla do que é avaliação,

sinalizando uma forte relação com a abordagem teórica trabalhada na Disciplina. Com este entendimento o aluno poderá atribuir significados ao conteúdo da aprendizagem.

> *"Processo pelo qual se obtém uma noção se o aluno consegue ter conhecimentos teóricos, aplicá-los e generalizá-los para outras situações".*

> *"A avaliação é uma parte do processo ensino-aprendizagem, não um ponto final deste processo. Deve ser contínua e servir para indicar pontos que devem ser reforçados ao longo do período".*

BATISTA (1997) indica que o professor deve, nos processos avaliativos, utilizar-se de instrumentos que possibilitem o raciocínio dos alunos e organização do conteúdo trabalhado. Além de diversificar os instrumentos de avaliação, entendê-la como parte de um processo de ensino-aprendizagem.

> "[...] *a concepção de avaliação que é acompanhar a progressão e construção do conhecimento geral da sala de aula e em específico de cada aluno*".

> "*Deve ser contínua, em toda parte, a todo momento, sem caráter punitivo, utilizando-se de vários instrumentos*"

Alguns egressos ainda expressam conceitos estreitos sobre avaliação, considerando-a um julgamento definitivo do aluno. Nessa visão, os docentes perdem a oportunidade de realizar uma observação contínua do aluno ao longo do período escolar.

> *"É tudo que permite julgar o aprendizado".*

> *"Medir o conhecimento aprendido".*

Entender avaliação como um momento pontual restringe a avaliação a provas e exames, deixando de avaliar outros aspectos do processo ensino-aprendizagem, que muito poderiam contribuir para uma avaliação mais justa dos alunos.

5.6 Práticas Avaliativas

O instrumento de avaliação privilegiado pelos professores é a prova dissertativa. 82% dizem utilizá-la para avaliação do conhecimento. As provas de múltipla escolha, seminários, pesquisa e "outras atividades" também aparecem como instrumentos de avaliação.

Na categoria "outras atividades", incluem-se trabalhos práticos em clínica e laboratórios, observação do atendimento a pacientes, prova prática, trabalho individual – caso prático com análise teórica, gincana de áudio-visual, prática de laboratório, portfólio e avaliação da prática de estágios supervisionados.

A escolha desses instrumentos é determinada por alguns fatores:

> *"Número de alunos em sala de aula; tempo disponível..."*
>
> *"Interesse, desempenho, valor agregado durante o curso e percepção da evolução dos alunos"*
>
> *"Desenvoltura durante a prova prática; maneira de escrever na prova dissertativa, conhecimento específico da área e evolução e desenvolvimento ao longo do período".*

Mas, apesar disso, temos que registrar neste momento a visão equivocada de alguns docentes, pois indicam pesquisa e provas como critérios para avaliar os alunos.

> *"pesquisa, provas".*

Para alguns docentes, os alunos estão sendo avaliados em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem. A avaliação quantitativa predomina, por imposição de algumas instituições de educação superior, que privilegiam este tipo de perspectiva, deixando os professores sem opção para uma avaliação mais completa do aluno.

> "*Infelizmente a instituição nos obriga a apresentar um critério único seguindo resoluções pré-estabelecidas por algum Comitê interno da própria instituição*."
>
> "*A decisão do Colegiado da Coordenação do Curso e Disciplina"*
>
> "*Imposição institucional, possibilidade de troca de conhecimentos, individualidade da avaliação, regularidade de desempenho".*
>
> *"Quantidade de alunos em classe";*

Alguns docentes (64%) procuram avaliar o aluno em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, considerando a participação em classe, interesse e relacionamento com colegas.

> *"A participação do aluno na classe é um critério preponderante em minha avaliação e o estimulo, falando isso".*

Quando avaliam por meio de provas, dissertativas ou de múltipla escolha, privilegiam a dimensão cognitiva do aluno, ou seja, quanto aprendeu do conteúdo trabalhado em classe. É preciso, além desta dimensão, avaliar as dimensões psicomotoras e afetivas, que podem contribuir para melhor e mais justa avaliação dos alunos.

Tais dimensões estão sendo avaliadas, uma vez que os professores observam o relacionamento com os colegas e as atividades práticas nos laboratórios e no trato com pacientes.

“Capacitação profissional, destreza manual e habilidades”

“Desenvoltura durante a prova prática, maneira de escrever na dissertativa, conhecimento específico da área, evolução e desenvolvimento ao longo do período”

“Os critérios que se encaixem com o desenvolvimento de competências e habilidades relacionados ao aprendizado da disciplina”.

“A maioria dos trabalhos realizados pelos alunos são relacionados a pacientes, e são avaliados desde a sua postura na clínica, relacionamento com pacientes e colegas, instrumentos exigidos e execução do trabalho programado. Esta avaliação é diária e dou preferência a provas dissertativas que incluem casos clínicos”.

5.7 O Planejamento de Ensino

Partindo do pressuposto de que “*planejar é uma atividade que faz parte do ser humano*”, e o “*fundamento de toda ação educacional*”, o professor não pode deixar de utilizá-lo como recurso de organização dos conteúdos a serem trabalhados (VASCONCELLOS, 2000, p. 14; SANT’ANNA et al, 1998, p. 14)

NOGUEIRA-SOTOLONGO et al (2003), consideram como uma das competências dos professores, especialmente na área da saúde, saber planejar, estabelecer objetivos, conteúdos, métodos, meios e formas de ensino e a avaliação como importante controle da aprendizagem (p.3-4).

Identificamos nas falas dos sujeitos tendências que nos remetem à Disciplina. Os egressos compreendem a importância do planejamento tendo o cuidado de estudar o tema, estabelecer objetivos, metodologias e recursos.

> *"Primeiro considero o tempo disponível, estabeleço objetivos, introduzo o tema provocando discussão em torno do mesmo, abro espaço para discussões mais aprofundadas, ofereço material para leitura, ou sugiro textos, apresento questões pertinentes ao tema, e faço a conclusão";*
>
> *"público-alvo, duração da aula, recursos disponíveis, técnica de organização do conteúdo e apresentação, acompanhamento de aulas práticas , tarefas para discussões e avaliação".*

Para BATISTA (1997), o ato de "*planejar não pode ser encarado como atividade neutra, e sim, intencional: conta com a projeção de objetivos e o estabelecimento de meios, sendo um exercício de reflexão e ideologicamente comprometido"* (p. 100).

Estabelecer objetivos, a dinâmica de trabalho, saber utilizar-se das tecnologias e técnicas educacionais, zelar pelo bom relacionamento professor-aluno e ser claro quanto ao processo avaliativo fazem parte do bem saber-fazer do professor, demonstrando seu comprometimento com o processo de aprendizagem.

Planejar as atividades educativas implica refletir sobre o "*para onde ir*" e "*quais as maneiras adequadas para chegar lá*" (SANT'ANNA, 1998, p. 14).

> *"Lendo textos recentes (geralmente mais que dois), e pensando em exemplos da minha prática ou do cotidiano do aluno para associar";*
>
> *"Para cada conjunto de conteúdos estabeleço os objetivos que devem ser alcançados, e posteriormente faço a definição da melhor técnica para trabalhar aquele conteúdo";*

Tal eixo temático contribui para a prática docente, pois não é possível, dentro de um processo educativo sério, dar aulas sem tê-las planejado anteriormente.

5.8 As Técnicas de Ensino

"*Imprimir tecnicidade ao trabalho pedagógico-escolar sempre esteve no horizonte humano".* Não há como um professor dispensar as técnicas de ensino no cotidiano de sua sala de aula. Mesmo que não queira utilizar-se das técnicas tradicionais, terá que fazer uso de outras técnicas para concretizar sua prática docente (VEIGA, 1991, p.7).

Nesta pesquisa, constatamos que os professores têm se utilizado das mais diferentes técnicas de ensino: aulas práticas (74,3%), por tratar-se de cursos na área da saúde, onde a necessidade é maior que em outros cursos; aulas expositivas dialogadas (69,2%), seminários (53,8%); aula expositiva (51,2%); aula demonstrativa (43,6%); discussão e debates (41%); problematização (30,8%); estudo dirigido (28,2%); estudo de texto (28,2%); oficina de trabalho (12,8%); PBL (7,7%) e aula com pôster (7,7%).

Os depoimentos confirmam a tendência às aulas práticas e teóricas.

> *"Com turmas grandes, de 70 alunos, é difícil escapar da aula expositiva. Na parte prática, com 15 alunos, pode-se optar pela aula demonstrativa e problematização";*

CASTANHO (2002), em trabalho realizado sobre professores do Ensino Superior na área da Saúde e sua prática pedagógica, afirma:

> "*As técnicas utilizadas na área da Saúde baseiam-se de modo geral, em dois grandes modelos: o das aulas teóricas, em sala de aula com grande número de alunos presentes, e o das aulas práticas, nos laboratórios, nos ambulatórios, nos mais variados ambientes onde desenvolvem estágios e atividades práticas*" (p. 56).

Nos depoimentos, a escolha das técnicas tem como critérios o número de alunos em classe e a disciplina a ser ministrada.

> *"Quantidade de alunos em sala; objetivo do tópico ministrado";*

> *"Depende da disciplina. Por exemplo: em Psicologia Experimental, que envolve a parte teórica e prática de laboratório, as aulas são estruturadas da seguinte forma: os alunos recebem um texto base, fazem um guia de estudos, em seguida uma aula expositiva dialogada, exercícios, uma aula demonstrativa seguida de uma aula prática";*

Há uma adequação das técnicas de ensino à realidade da sala de aula. Se há muitos alunos, não há como escapar da aula expositiva, porém, pode-se fazer dela um interessante momento de aprendizagem.

5.9 Relação Professor-Aluno

A relação professor-aluno tem papel fundamental para que situações favoráveis de aprendizagem possam acontecer. Esta relação não pode ser autoritária ou ditatorial, mas que possibilite o crescimento do aluno em todos os aspectos.

Para LUCKESI (1994), a "*autoridade pedagógica do professor não deverá, de forma alguma, transformar-se em autoritarismo*", mas estar "*articulada com a elevação cultural e crítica dos educandos"*. Construir uma relação de troca com os alunos, sendo um mediador na construção de conhecimento, possibilita que dêem um salto da interpretação cotidiana para a compreensão elaborada da realidade (p. 165-166).

Para os sujeitos, a relação com os educandos está baseada em amizade, troca e respeito, onde a autoridade pedagógica existe, não o autoritarismo.

> *"Confiança e respeito. Eles sentem que são valorizados, percebem meu interesse em ajudá-los".*

> *"Relação de amizade e respeito".*
>
> *"É uma relação de troca, e não detentora de saber".*
>
> *"Interação, confiança e segurança. Procuro manter um bom ambiente; acolhedor e interessante para que ocorram as atividades de ensino-aprendizagem".*

5.10 Contribuições da Disciplina

Para IMBERNÓN (2004), MARTINEZ (2004), BRAULT (1996), MASETO (1998b), VASCONCELOS (1998), NOGUEIRA-SOTOLONGO (2003) e BATISTA (1997), o conhecimento pedagógico é essencial para o bom desempenho da função docente, pois nos dias de hoje não basta o domínio do conteúdo específico. O domínio de técnicas, novas metodologias e um novo conceito de avaliação contribuem para melhor desempenho da função.

Os egressos também revelaram compreensão da importância da formação pedagógica para o exercício da docência, de novas estratégias para ensinar, liberdade de expressão e o conhecimento de novas práticas de avaliação.

> *"Aprendizagem de novas estratégias de ensinar; auto-percepção de estilo docente".*
>
> *"Diversificar os métodos de avaliação, justificá-los aos alunos e ser mais transparente nos métodos de avaliação".*
>
> *"Acho que o próprio exemplo dos professores nas aulas ministradas. Tive professores que sempre deram abertura para nós, os alunos, nos colocarmos".*

Quanto à *obrigatoriedade da disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde nos Programas de Mestrado e Doutorado da UNIFESP/EPM*, a grande maioria percebe sua importância para a formação de docentes para o magistério superior. Ter cursado a disciplina foi boa oportunidade para o conhecimento de técnicas e estratégias docentes, devendo continuar obrigatória.

“A disciplina é boa e deve continuar sendo obrigatória a todos os Pós-Graduandos da UNIFESP, e de outras Instituições de Ensino Superior”.

“A minha opinião é que dentre as matérias obrigatórias, esta foi a melhor e penso todos os professores da UNIFESP, bem como alunos que querem seguir a carreira docente deveriam passar por ela”.

“Acho de grande valia, pois para formar professores é necessário que saibamos sobre didática, já que a utilizaremos em nosso dia a dia”.

“Acho muito válida e importante, pois a formação do professor universitário foi e é sempre muito empírica nas universidades, sendo preconizada apenas a habilidade profissional, e o que vemos em muitas universidades e no meu curso também é a má formação didática do professor”.

“Deve continuar sendo obrigatória. É uma das únicas disciplinas que tem aplicação na docência”.

5.11 Formação e Capacitação Docente

As configurações da formação docente variam muito quanto aos objetivos, prioridades de conteúdos e métodos, o que parece “*identificar os jogos políticos, culturais profissionais que a formação contínua revela*” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992, p. 141).

Para ESTRELA (2002), THERRIEN (2002), DEMO (2002), AMARAL (2002), a formação inicial e continuada de professores auxilia o professor no exercício de sua profissão. Não basta a vontade do professor em investir nessa formação/capacitação. As instituições de ensino devem possibilitar que esta prática se concretize.

Entretanto, 74% indicaram que nas instituições onde trabalham não há qualquer política de investimento na formação docente.

> *“O programa não existe”.*
>
> *“A instituição não oferece esse programa”*
>
> *“A Instituição não oferece”*
>
> *“ Não há esse programa na instituição que trabalho”*
>
> *“Porque a faculdade onde leciono não considera isso importante. Infelizmente”.*

61,5% das Instituições não oportunizam a participação dos professores em programas de formação/capacitação docente, evidenciando não encarar a docência como profissão.

Apenas 25,7% dos professores disseram participar desse tipo de atividade que, às vezes, são oferecidas por pedagogos em reuniões didático-pedagógicas com professores e coordenadores, no início do ano letivo, onde são discutidos aspectos do processo educativo.

> *“Executamos cursos, mini-cursos, fóruns permanentemente com a participação de professores de todos os níveis com a preocupação de trocar experiências e inovações sobre o ensino em sala de aula”.*
>
> *“Na capacitação docente têm-se discutido algumas questões muito importantes para o docente, como as questões de avaliação, ensino-aprendizagem, as novas características dos alunos, expectativas da instituição e que contribui muito para a docência”.*
>
> *“ No início de ano letivo a faculdade prepara uma semana de atividades para os docentes, que vai desde discussão de*

> *técnicas atuais até a preparação do plano de ensino. É importante, pois estamos sempre atualizados sobre as exigências da instituição e do MEC".*

Em 35,9% das instituições tem havido demanda ou favorecimento de atividades de formação/capacitação docente, sinalizando passos importantes ao processo de qualificação da educação superior.

5.12 Desafios *na/da* Docência

Quanto aos problemas e desafios, principalmente no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, os sujeitos apontaram o despreparo e a falta de maturidade dos alunos.

> *"Alunos cada vez mais desinteressados na sua futura profissão. Corrosão da qualidade do ensino".*
>
> *"Aluno chegando à universidade muito jovem, imaturo".*
>
> *"A qualidade de base dos alunos vem piorando a cada ano. Alunos muito heterogêneos, com objetivos muito diferentes".*
>
> *"Alunos muito imaturos e irreverentes".*
>
> *"A crescente perda de qualidade no ensino fundamental e médio que estão formando nossos alunos".*

Os professores procuram mecanismos para lidar com essas situações, dinamizando as aulas para despertar o interesse dos alunos, conversando com os alunos na tentativa de uma aproximação ou pensando em reforço para melhorar a defasagem com que chegam à universidade.

> *"Tentando preparar aulas mais chamativas; cobrando mais reflexão em sala e na prova; conscientizando mais sobre a importância do estudo extraclasse";*

> *“Tentando despertar o interesse dos alunos por meio de atividades práticas”.*
>
> *“Estando mais próxima dos alunos e tentando eqüalizar minha crença com a da faculdade”.*
>
> *“Reforços e conscientização dos alunos para que busquem melhorar aspectos deixados por esta defasagem”.*

Lidar com essas dificuldades e desafios tem feito parte da trajetória dos professores que atuam no ensino superior. Como qualquer profissional, o professor precisa percorrer caminhos para construir sua trajetória acadêmica, o que, muitas vezes, significa suplantar as dificuldades que surgem.

Quanto à *oportunidade de orientar um ingressante à docência no ensino superior em cursos de ciências da saúde*, apontaram o estudo e pesquisa constantes e um curso de formação didático-pedagógica.

> *“Estudar muito. Saber fazer pesquisa em Banco de Dados para auxiliar na preparação das aulas”.*
>
> *“Dedicação, pesquisa constante e auto-avaliação”.*
>
> *“Que fizesse a disciplina de formação didático-pedagógica”.*
>
> *“Em primeiro lugar perguntaria se ser docente é o que realmente deseja. Em segundo, recomendaria se qualificar realizar cursos de didática”.*
>
> *“Sempre se manter integrado aos estudos de didática de ensino e reciclar-se”.*

MASETTO (1998b); NOGUEIRA-SOTOLONGO (2003); VASCONCELOS (1998); IMBERNON (2004) e PERRENOUD (2001), apontam que a formação didático-pedagógica facilita o planejamento das atividades, o relacionamento professor-aluno e a compreensão do perfil do aluno que está chegando à universidade. A atualização pedagógica possibilita o acesso a práticas inovadoras

no processo ensino-aprendizagem, tornando este momento estimulante para os alunos e prazeroso para o professor.

5.13 Pontos Positivos e Negativos da Disciplina

Ao oportunizarmos esses egressos falar sobre a Disciplina, pedimos que indicassem os *pontos positivos e negativos* dessa experiência. As revelações sinalizaram a importância desse espaço para discussões político-pedagógicas sobre docência e ensino superior em Saúde.

Os pontos positivos apresentados dizem respeito a: disciplina dinâmica, oportunidade para aprendizado de novas técnicas de aula, avaliação, importância da reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e planejamento de ensino.

> *"Matéria dinâmica, maior possibilidade de trabalhar com colegas".*
>
> *"Dinâmica; permite discussão; grupos heterogêneos, possibilitando trocas de experiência".*
>
> *"Diferentes tipos de planejamento; diferentes tipos de aula ministradas pelos pós-graduandos, convívio e troca de experiências".*
>
> *"Apresentar várias técnicas de aula e de avaliação".*
>
> *"Reflexão sobre a postura na ação ensino-aprendizagem. Parar e refletir permite mudanças. Isso deve ser sempre feito".*

Quando apontam os pontos negativos, sinalizaram a importância dessa Disciplina no processo de formação no âmbito da pós-graduação, quando indicam que deveria durar mais tempo. Isto nos permite identificar uma necessidade dos egressos em aprofundar as discussões sobre docência, metodologias, planejamento, técnicas e políticas de ensino superior na área da Saúde.

"A carga horária deveria ser maior".

“Poderia ser mais extensa. Poderia durar mais tempo”.

Assim, os dados da pesquisa revelam que a Disciplina Formação Didático-pedagógica em Saúde proporciona aos alunos dos programas de Mestrado e Doutorado da UNIFESP, e que se encontram no exercício da prática docente, reflexões sobre suas práticas, contribuindo para que seus alunos deixem de *assistir* aula, para aprender a *fazer* aula, exercitando a própria construção do conhecimento.

O constante diálogo

Há tantos diálogos
Diálogos com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
o surdo-mudo
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado
Diálogo consigo mesmo
com a noite
os astros
os mortos
as idéias
o sonho
o passado
o mais que futuro
Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio
Mesmo no silêncio e com o silêncio
Dialogamos

Carlos Drummomd de Andrade

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento de concluir provisoriamente este trabalho, partindo da pergunta que se constituiu como eixo fundamental para o início da investigação, consideramos importante revelar que muitas foram as aprendizagens ao longo desta caminhada. Aprendizagens que nos fizeram conhecer um sistema de pós-graduação estruturado a partir dos modelos americanos, e que existindo desde a década de 1960, pouco alterou a estrutura da pós-graduação, onde a ênfase dada à pesquisa prevalece sobre a formação de professores.

Retomando a história, desde o Parecer nº 977, de 1965 até a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevalece a determinação de que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* deverá formar docentes para o magistério superior. Porém, o que observamos é que, apesar dessa determinação legal, a formação de pesquisadores constitui-se foco privilegiado de programas de Mestrado e Doutorado. Os estudos que têm privilegiado a questão da formação de professores para esse nível de ensino indicam que essa obrigatoriedade encontra resistência por parte de alguns alunos sinalizando ainda a falta de entendimento claro da razão de cursar disciplinas de formação pedagógica.

Transitar pela literatura nacional e internacional nos possibilitou compreender como tem se dado a formação de professores para o nível superior, o que se espera dos professores em seu fazer docente, quais competências tem sido requeridas dos professores, as dificuldades que encontram em sua prática e a questão da profissionalização. A literatura indica, também, a necessidade de uma formação continuada, em um cenário verdadeiramente educativo, onde reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem possibilitariam aos professores compreenderem a importância da prática pedagógica e seu fazer docente.

Sendo a pós-graduação, cenário privilegiado para a formação de docentes para o magistério superior, espera-se que os saberes pedagógicos sejam trabalhados para se compreender sua importância na prática docente dos professores, o que constituiu o objeto de nossa pesquisa: A Disciplina de Formação Didático-

Pedagógica em Saúde, realizada no CEDESS, que, neste estudo, foi mediada pelos egressos, nos revelando os desdobramentos significativos que exerceu sobre esses sujeitos.

Nessa experiência, constatamos marcas de uma perspectiva da prática docente mais crítica e transformadora, com tomada de consciência quanto às práticas avaliativas, os saberes docentes e o papel do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, propiciando trocas com os alunos, revelando a importância que essa disciplina exerce dentro de um processo de formação.

Nesse sentido, a UNIFESP afirma-se no cenário da pós-graduação, como referência no cumprimento das disposições legais e por sua preocupação em formar professores mais críticos e reflexivos para atuar no nível superior na área da saúde. A disciplina possibilita ao docente-aprendiz crescimento pedagógico, a reconstrução de sua prática educativa, sinalizando novas formas de ensinar, superando a visão tecnicista pelas análises e reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem.

Porém, como criar nas universidades, principalmente na área da saúde, espaços que permitam a discussão dessa formação mais crítica e reflexiva? Criar cenários para discutir a importância do preparo para o exercício do magistério superior, acredito ser um caminho para que se fortaleça nas universidades a idéia e a necessidade de um professor mais crítico-reflexivo, atento aos processos complexos do ensinar e aprender no ensino superior. A criação desses cenários poderá favorecer ainda, uma mobilização por parte dos docentes para que deixem de trabalhar isoladamente e passem a fazer parte de um grupo de discussões, trabalhando coletivamente.

Essa organização coletiva deverá acontecer para que possam ser discutidas a finalidade da preparação dos professores, os programas de treinamento que

venham a ser oferecidos, sua importância no cenário das instituições superiores e o verdadeiro processo de formação de professores para o ensino superior.

Finalizando essas considerações sem a pretensão de esgotar as possibilidades de discussão que o assunto permite, pois consideramos que muito ainda pode e deve ser discutido sobre a formação de professores para o magistério superior, concluímos que a formação docente realizada no âmbito da pós-graduação revela-se fundamental à formação acadêmica, por possibilitar reflexões sobre docência na área da saúde com significativas contribuições para aqueles que se encontram no exercício dessa prática. Há a sinalização do quanto é viável e necessário criar nas universidades espaços tanto para reflexões sobre a educação superior mas também para o desenvolvimento profissional de professores para esse nível de ensino. Esse investimento poderá ser gerador de mudanças importantes na qualidade do ensino, uma vez que busca a preparação política, cientifica e pedagógica de professores para o magistério do ensino superior, possibilitando a revisão da prática daqueles que já são professores.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, M. As Competências do Professor Profissional: Entre conhecimentos, Esquemas de Ação e Adaptação, Saber Analisar. In: PAQUAY,L. PERRENOUD, P. ALTET, M. CHARLIER, E. (orgs). **Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMARAL, I. A. Oficinas de Produção em Ensino de Ciências: uma proposta metodológica de formação continuada de professores. In: **Concepções e Práticas em Formação de Professores: diferentes olhares**. TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (orgs.). XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. 2002. Goiânia: DP&A.

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

ANDRADE, C.D. O Constante Diálogo. In: **Discurso de Primavera *Et* Algumas Sombras. José Olympio, 1977. Disponível em:** http://avepalavra.kit.net/drummond/drummond19.htm**. Acesso em 01 de março de 2005.**

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: 3ª ed. Edições 70 LDA, 2004.

BATISTA, N. A. et al. A Disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde na Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNIFESP/EPM: Uma Proposta em Foco. In: BATISTA, N. A. , BATISTA, S.H. S.(orgs.). **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, 2004.

BATISTA,N.A. **Conhecimento, Experiência e Formação: do Médico ao Professor de Medicina.** 1997. 162 f. Tese (Livre Docência em Educação Médica) **Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1997.**

BELLONI, I. A Educação Superior na Nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.) . **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRAULT, M. Experiência Francesa. In: MENEZES,L.C. (org.). **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Autores Associados / NUPES, 1996.

BRASIL Parecer nº 77 de 11 de fevereiro de 1969. Normas do Credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação. **Documenta**. Rio de Janeiro, nº 98 do Conselho Federal de Educação, Brasília, DF, 1969.

_____ Parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. **Documenta,** nº 44 do Conselho Federal de Educação, Brasília, DF, 1965.

_____ Resolução nº 11 de 23 de junho de 1977. Estabelece normas para o credenciamento de curso de Pós-Graduação em Medicina. **Documenta. Rio de Janeiro,** nº 199 do Conselho Federal de Educação, Brasília, DF.

_____ Parecer 576 de 07 de agosto de 1970. **Documenta,** nº 117 do Conselho Federal de Educação, Brasília, DF,.

_____ Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média e dá outras providências. **Lex** – Coletânea de Legislação, edição federal, v. 32, 1968.

_____Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968. Modifica dispositivos da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. **Senado Federal. Subsecretaria de Informações**. **Normas Jurídicas**. Disponível em : <http://www.senado.gov.br/servlets/NJUR.Filtro?tipo=LEI&seca.../nhp-brs.exe&seq=00 > Acesso em: 21 de agosto de 2003.

_____Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (org). LDB **Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____Resolução nº 12/1983 de 27 de outubro de 1983**. Conselho Federal de Educação.** Diário Oficial da União de 27/10/1983 – Seção I.

_____. Resolução nº 3 de 05 de outubro de 1999. **Conselho Nacional de Educação**. Diário Oficial da União de 07/10/1999 – Seção I.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.258-C de 1988. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (org). LDB **Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ Resolução nº 1 de 03 de abril de 2001. **Conselho Nacional de Educação**. Diário Oficial da União de 04 de abril de 2001 – Seção I .

BRZEZINSKI, I. (org.) . **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CASTANHO, M.E. Professores do Ensino Superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Interface – Comunicação , Saúde , Educação**. vol. 6, n. 10, 2002.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE – CEDESS – **Projeto de Implantação**. 1996. Universidade Federal de São Paulo.

_____ - CEDESS **Trajetórias e Perspectivas - Relatório 1996-2001**. Universidade Federal de São Paulo, Agosto 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL - SUPERIOR. **CAPES, 50 anos:Depoimentos ao CPDOC/FGV**. Marieta de Moraes Ferreira&Regina da Luz Moreira. (orgs.). Brasília,DF:CAPES, 2002.

_____. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) – 2005-2010**; Brasília: dezembro de 2004.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

CHAGAS, A.T.R. **O Questionário na Pesquisa Científica**. Administração On Line – Prática – Pesquisa – Ensino, vol. 1 – n. 1 , janeiro/fevereiro/março. FECAP, 2000.

CHANTRAINE-DEMAILLY,L. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NÓVOA,A. (org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G. ; GHEDIN, E.(orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese de um conceito**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, L.A. Reforma Universitária em crise. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em Ruínas . Na República dos Professores**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMO P. Professores e seu direito de estudar. In: NETO, A.S. ;MACIEE, L.S.B.(orgs.). **Reflexões sobre a Formação de Professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

ESTRELA, M.T. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: Reflexão sobre uma experiência. In: NETO, A.S. ; MACIEE, L.S.B.(orgs.). **Reflexões sobre a Formação de Professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

EYNARD, R. A. ; RUIZ-MORENO, L. Um Projeto de Formação Docente em Ciências da Saúde na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina. In: BATISTA, N. A. , BATISTA, S.H. S.(orgs.). **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, 2004.

FÁVERO,M.L.A.A Dimensão Histórico-Política da Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Superior. In: CATANI.A.M. (org.). **Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no limiar do Século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

FERREIRA, A.B.H. (ed.) **Novo Aurélio**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FORESTI, M.C.P.P.; PEREIRA, M.L.T. A Formação Pedagógica construída na área da saúde: Excertos de uma Prática interdisciplinar na Pós-Graduação. In: MASETTO, M. **Docência na Universidade**.6ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998b.

GARCIA, C.M. a Formação de Professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA,A. (org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica In: PIMENTA, S.G. ; GHEDIN, E.(orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese de um conceito**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002,

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G. ; GHEDIN, E.(orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese de um conceito**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002,

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

LÜDKE,M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU,1986.

LUNA, S.V. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo:EDUC, 2000.

MASETTO, M.T. Pós-Graduação: Rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, R.V. (org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998a.

_____ (org.). **Docência na Universidade**. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998b.

_____ M.T.. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO,A.; VASCONCELOS, M.L. (orgs.). **Ensinar e aprender no Ensino Superior.** São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003.

MASETTO, M.T. ANTONIAZZI,J.H. Odontologia e Docência universitária: formação pedagógica do docente do curso de Odontologia. In: BATISTA, N. A. , BATISTA, S.H. S.(orgs.). **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, 2004.

MARTÍNEZ, C.S. Reflexiones acerca del término competencias en la actividad docente. **Rev Cubana Educ Med Super**. [online]. Jan. – Mar. 2004. Vol. 18, nº 1 p. 1-6. Disponível na Wold Wide Web <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-2141000100005&Ing=pt&nrm=isso> Acesso em: 13 de dezembro de 2004.

MINAYO,M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOREIRA , M.A.; MASINI, E.F.S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

NOGUEIRA SOTOLONGO, M. ET AL. **Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior**. Rev Cubana Educ Med Super. [online]. Jul. – set. 2003, vol. 17, nº. 3. Disponível na Wold Wide Web <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000300004&Ing=pt&nrm=isso>. Acesso em: 12 de agosto de 2004.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA,A. (org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, v. I, 2002.

PERRENOUD ET AL. Formando Professores Profissionais: Três Conjuntos de Questões. In: PAQUAY, L. ; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs.) **Formando Professores Profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?** 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA,S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo:Cortez,v.I, 2002.

POPKEWITZ, T.S. – Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A.(org.) **Os Professores e a sua Formação**. 1ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANT'ANNA, F.M. ET AL. **Planejamento de Ensino. 11ª ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.**

SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 11ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA,A. (org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SARAMAGO,J. **Ensaio sobre a Cegueira**. 12ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEIFFERT, O.M.L.B.; ABDALLA, I.G. Avaliação Educacional na Formação Docente para o ensino Superior em Saúde. In: BATISTA, N. A. , BATISTA, S.H. S.(orgs.). **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, 2004.

SILVA, S.H.S. **Professor de Medicina: Diálogos sobre sua Formação Docente**. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

SILVA, M.R.B. **Construindo uma instituição: Escola Paulista de Medicina (1933-1956)** 1998. Tese (Mestrado em História Social) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

SOBRINHO, J.D. Pós-Graduação, Escola de Formação para o Magistério Superior. In: SERBINO, R.V. (org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

THERRIEN, J. O saber do trabalhador docente e a formação do professor. In: NETO, A.S.; MACIEE, L.S.B.(orgs.). **Reflexões sobre a Formação de Professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - UNIFESP – Pró-Reitoria de Graduação. **Manual do Candidato,** 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP – **Relatório de Atividades do Primeiro Ano de Gestão 2003-2007**; 2004. Disponível em <www.unifesp.br/reitoria/gestao>. Acesso em 13 de Janeiro de 2005.

VASCONCELOS, M.L.M.C. Contribuindo para a Formação de Professores Universitários: Relatos de Experiências. IN: MASETTO, M.T. (org.). **Docência na Universidade**. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento : Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I.P.A. (org.) **Técnicas de Ensino: Por que não?** Apresentação. 11ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

ZEFERINO,A.M.B.; BARROS FILHO,A.A. Capacitação docente: Experiência da Pós-Graduação em saúde da criança e do adolescente com a disciplina Pedagogia Médica e Didática Especial na FCM/Unicamp. In: BATISTA, N. A. , BATISTA, S.H. S.(orgs.). **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, 2004.

ZEICHNER,K. Novos Caminhos para o Practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA,A. (org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

8. ANEXOS

ANEXO A - Carta aos Professores contatados por telefone

Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina
Programa de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde
Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS

Prezado(a) Professor(a),

Inicialmente agradecemos sua gentileza por ter se colocado à disposição para participar da pesquisa " Pós-Graduação e Formação Docente: A Experiência da Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde na UNIFESP" que tem como objetivo geral **analisar o significado atribuído pelos alunos egressos à Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde, ofertada nos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UNIFESP, identificando sua importância para o Magistério Superior na Área da Saúde.**

Conforme contato telefônico onde manifestou sua concordância em responder a este questionário, agradeço mais uma vez sua colaboração, e permaneço na expectativa de suas respostas, pois estas serão fundamentais para a composição desta pesquisa.

O questionário está estruturado em três eixos: Formação Acadêmica e Atuação Profissional, a Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde e a Docência para o Magistério Superior.

Qualquer dúvida, estou á disposição para discutirmos o que julgar necessário. Meus telefones são (11) 3064.3076 - residencial, sempre após as 19:00 horas, (11) 9501.0754 - celular, ou pelo e-mail <cida@proex.epm.br>

Muito Obrigada.

Maria Aparecida de Oliveira Freitas

ANEXO B - Carta aos Professores cujos questionários foram enviados diretamente, sem contato telefônico

Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina
Programa de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde
Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS

Prezado(a) Professor(a),

Inicialmente agradecemos sua gentileza em participar da pesquisa "Pós-Graduação e Formação Docente: A Experiência da Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde na UNIFESP" que tem como objetivo geral **analisar o significado atribuído pelos alunos egressos à Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde, ofertada nos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UNIFESP, identificando sua importância para o Magistério Superior na Área da Saúde.**

As informações referentes aos ex-alunos foram fornecidas pelo Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS - local onde realizo o Mestrado, pois este estudo envolve ex-alunos que cursaram a Disciplina, de 1998 até 2003.O questionário que segue junto a esta está estruturado em três eixos: Formação Acadêmica e Atuação Profissional, a Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde e a Docência para o Magistério Superior.

Na expectativa de contar com sua participação nesta pesquisa, agradeço mais uma vez sua colaboração, e fico aguardando suas respostas, pois estas serão fundamentais para a composição desta pesquisa.

Qualquer dúvida, estou à disposição para discutirmos o que julgar necessário. Meus telefones são (11) 3064.3076 - residencial, sempre após as 19:00 horas, (11) 9501.0754 - celular, ou pelo e-mail <cida@proex.epm.br>

Muito Obrigada.

Maria Aparecida de Oliveira Freitas

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Pós-Graduação e Formação Docente: A Experiência da Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde na UNIFESP
Responsável: Maria Aparecida de Oliveira Freitas

A presente pesquisa tem como tema um estudo sobre a Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde ministrada aos mestrandos e doutorandos da UNIFESP. Esta pesquisa está sendo desenvolvida dentro do Programa de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde, oferecido pelo CEDESS – Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde da UNIFESP, e tem como Objetivo Geral **analisar o significado atribuído pelos alunos egressos à Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde, ofertada nos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UNIFESP, identificando sua importância para o Magistério Superior na Área da Saúde. Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo.**

A – Para a coleta de dados será realizada a aplicação de um questionário semi-estruturado (com perguntas abertas e fechadas);

B – Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a pedagoga MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA FREITAS, que pode ser encontrada no endereço RUA PEDRO DE TOLEDO, 947 – VILA CLEMENTINO – SÃO PAULO – SP - Telefone: 5575.8702 ou 5085.0248. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj. 14, telefone: 5571.1062 FAX: 5539.7162 – E-mail: cepunifesp@epm.br

C – É garantida a liberdade de retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;

D – A pedagoga MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA FREITAS, se compromete a não identificar o portador das informações fornecidas no questionário que será utilizado como instrumento para a coleta dos dados, garantindo assim a confidencialidade.

E – Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

F – A pesquisadora se compromete a utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa.

G - Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li sobre a pesquisa a ser realizada. Eu discuti com a pedagoga MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA FREITAS sobre minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, e os procedimentos para a coleta de dados bem como a garantia de confidencialidade. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou qualquer prejuízo.

H - O **aluno egresso** da Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde ----------

---

Declara que dá plena autorização à pedagoga MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA FREITAS, inscrita no Ministério da Educação sob o nº "LP" 44.520 para proceder as investigações sobre o **significado atribuído pelos alunos egressos à Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde, ofertada nos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UNIFESP, identificando sua importância para o Magistério Superior na Área da Saúde.**

Assinatura do Aluno egresso ----------

Cidade ---------- Estado ---------- Data ------ de ---------- de ---------

Assinatura da pedagoga ----------

Endereço : Alameda Tietê, Nº 460 Aptoº 08 – São Paulo – São Paulo – Registro MEC “LP” 44.520 – RG: 24.371.148-7 e-mail <cida@proex.epm.br>

São Paulo, ------- de ----------de 2004

ANEXO D - Questionário

Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina
Programa de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde
Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde - CEDESS

(Nº do Informante)
Ano de realização da Disciplina:

Questionário

1- e-mail: _____
2 -Gênero ( ) Masculino ( ) Feminino
3 -Cidade em que reside: _____ Estado: _____

4 -Graduação: ( ) Psicólogo ( ) Terapeuta Ocupacional ( )Biólogo
( ) Médico ( ) Biomédico
( ) Fisioterapeuta ( ) Veterinário ( ) Dentista
( ) Enfermeiro
( ) Farmacêutico ( ) Nutricionista
( ) Outro _____

5 -Titulação:
( ) Mestrado: ( ) Concluído em _____ ( ) em realização
Instituição:_____

Área de concentração do Curso:
_____

( ) Doutorado: ( ) concluído em _____ ( ) em realização
Instituição: _____

Área de concentração do Curso:
_____

6 -Em quantas instituições você exerce a docência? ( ) uma ( ) duas ( ) três
( ) mais de três

7 -Especifique quantas são públicas e quantas são privadas: _____ Públicas ____ Privadas

8- Há quanto tempo você exerce a docência? (Especificar em anos) _____

9- Para qual(ais) curso(s) da área da Saúde você leciona?

( ) Psicologia ( ) Terapia Ocupacional ( )Biologia
( ) Medicina ( ) Biomédicina
( ) Fisioterapia ( ) Medicina Veterinária ( ) Odontologia
( ) Enfermagem
( ) Farmácia
( ) Educação Física ( ) Nutrição
( ) Outro(s) _____

10- Qual(is) a(s) disciplina(s) que você ministra por curso?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

11 - Que outras atividades desenvolve na sua(s) Instituição(ões) de Ensino Superior?

( ) Orientações para graduação (Trabalho de conclusão de curso)
( ) Orientações para Pós-Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado
( ) Doutorado
( ) Coordenação de Curso
( ) Coordenação de Disciplina
( ) Coordenação de Estágio
( ) Responsável pela Publicação de Periódicos
( ) Participação em Conselhos deliberativos na Instituição
( ) Participação em Colegiado de Curso
( ) Outra(s) atividade(s):
_____

12- Caso você realize orientações a Pós-Graduandos ou alunos de graduação, descreva brevemente como desenvolve esta atividade docente?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

13 - Você já possuía formação Didático-Pedagógica para atuar na docência antes de cursar a *Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde* no CEDESS?

( ) SIM ( ) NÃO

14 - Caso a resposta anterior seja afirmativa, indique *onde*, *quando* e *como* (tipo de curso) foi realizada essa formação pedagógica.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

15. Caso tenha respondido a pergunta anterior (n.14), comente se essa formação teve algum impacto ou não na sua prática docente.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

16 - Você se lembra da Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde que cursou no *CEDESS/UNIFESP*?

( ) SIM ( ) NÃO

17 - Em caso afirmativo, comente um pouco sobre a Disciplina, indicando suas recordações dessa experiência?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

18 - Qual(is) mudança(s) você acredita que essa Disciplina exerceu sobre sua prática docente? Ou não exerceu nenhuma?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

19 -Comente brevemente sobre sua percepção acerca das *características importantes para a docência* em cursos de Ensino Superior em Saúde.
OU
Indique as *características* que tem procurado desenvolver em suas atividades em cursos de Ensino Superior em Saúde.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

20 - Na sua percepção, qual o *papel do docente na formação do aluno* de curso de nível superior?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

21- Apresente a concepção de *Ensinar e Aprender* que tem fundamentado o exercício de sua docência.

Ensinar:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Aprender:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

22 -E sua concepção de *Avaliação*?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

23–Descreva brevemente como você *planeja suas aulas*?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

24 - Assinale, por prioridade, *as técnicas de ensino* que mais utiliza em suas aulas.

( ) Aula expositiva ( ) Aula expositiva dialogada ( ) Seminários
( ) Estudo de texto ( ) Estudo dirigido ( ) PBL
( ) Aula demonstrativa ( ) Aula com Pôster ( ) Oficina de trabalho
( ) Discussão/Debate ( ) Aula Prática ( ) Problematização
( ) Outras:
_____

25 -Apresente *os critérios* que tem considerado para fazer a(s) escolha(s) acima indicada(s):

_____
_____
_____
_____
_____
_____

26 - Assinale, por prioridade, quais *instrumentos* utiliza para avaliar seus alunos?

( ) Prova dissertativa ( ) Prova de múltipla escolha
( ) Participação em classe
( ) Pesquisa
( ) Seminários ( ) Trabalho em grupo ( ) Fichamento de textos
( ) outros:
_____

27- Qual ou quais o(s) *critério(s*) você considera para definir os Instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

28- Qual ou quais o(s) *recurso(s) didático (s)* que mais utiliza em suas aulas?

( ) Retroprojetor ( ) Slides ( ) Data show ( ) Vídeo ( ) Quadro de Giz

Outro(s):

_____

29– Explique sobre como se realiza sua relação com os alunos no âmbito das atividades de ensino e aprendizagem?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

30– Quais foram as contribuições ou não da disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde na sua relação professor/aluno?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

31– Nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNIFESP, a Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde é obrigatória. Tendo vivido essa experiência, apresente sua opinião a respeito da Disciplina como estratégia de formação de docentes para o Magistério Superior em Ciências da Saúde.

_____
_____
_____
_____

32– Considerando a resposta anterior, apresente, a partir de seu ponto de vista, os pontos positivos e negativos dessa experiência.

Pontos Positivos:

Pontos Negativos

33- Você tem tido a oportunidade de participar de programa(s) de formação/capacitação docente na(s) instituição que trabalha?
SIM ( ) NÃO ( )

34 – Caso sua resposta seja afirmativa à questão anterior (n.33) comente como tem sido esse processo e qual importância ou não para suas atividades docentes.

35- Caso sua resposta a questão 33 tenha sido negativa, explique por que não tem participado de programa de formação/capacitação docente.

36- A(s) instituição(ões) de Ensino na(s) qual(ais) desenvolve suas atividades docentes, tem demandado ou favorecido sua participação em programa de formação/capacitação docente?
SIM ( ) NÃO ( )

37- Quais problemas e desafios tem enfrentado no seu cotidiano docente, principalmente no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

38- De que forma tem procurado lidar com esses problemas e desafios? Ou seja, quais as providências tomadas por você?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

39 - Caso tenha a oportunidade de orientar um ingressante à docência no ensino superior em cursos em Ciências da Saúde, que recomendações apresentaria a esse professor?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

40 - OUTROS COMENTÁRIOS: (caso deseje, utilize o espaço abaixo para fazer comentários que considera importantes e que não foram contemplados nas perguntas.)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO E

Planejamento de Ensino da Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo