



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

O MESTRADO EM SAÚDE COLETIVA E A FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Marinalva Lopes Ribeiro*
(UEFS)

RESUMO

A pesquisa objetivou conhecer as motivações decisivas na escolha do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. O estudo, baseado na perspectiva qualitativa, contou com dezesseis participantes (alunos, ex-alunos e professores). Utilizou-se da análise de documentos e da entrevista semi-estruturada para a coleta. A análise dos dados foi efetuada mediante a análise do conteúdo (BARDIN, 1977). Concluímos que o programa pesquisado, de modo geral, não se constitui lugar para a formação do docente universitário, pois não enfatiza, no seu currículo e práticas pedagógicas, a formação para a docência, já que privilegia apenas os saberes relativos à pesquisa e ao campo específico da saúde coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde coletiva; Formação de professores; Pedagogia Universitária.

INTRODUÇÃO

Neste texto, discutimos a trajetória de formação da docência universitária no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS. Na sequência, tratamos da profissão e da formação do professor universitário no contexto das reformas, da formação dos professores universitários da área de saúde e apresentamos o caminho

*Pós-doutora, UEFS. E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

metodológico do estudo. Os dados, decorrentes da pesquisa, foram organizados em três dimensões: as motivações para participar do programa de pós-graduação; a formação dos professores para a docência; as aprendizagens construídas no programa de pós-graduação. Por fim, fazemos algumas considerações sobre os achados.

A profissão e a formação do professor universitário num contexto de reformas

O debate sobre a dimensão do ensinar, do aprender e os processos e as estratégias de atuação dos docentes do ensino superior em sala de aula foram silenciados durante muito tempo no âmbito universitário. Entretanto, a partir da década de oitenta, ampliaram-se os debates sobre a profissão do professor e o exercício do ensino como uma atividade profissionalizada, que exige uma ruptura com as representações cristalizadas de ser professor.

Em sintonia as reformas educacionais em curso nos países ocidentais, a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) convoca todas as instituições de ensino a desenvolver mudanças. No Art.52, preceitua a preparação do professor universitário em nível de pós-graduação *stricto sensu* sem, contudo, explicitar a necessidade de formação pedagógica como requisito de ingresso na carreira. Por essa razão, os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que tornaram-se a principal fonte de formação dos docentes universitários, não enfatizam, nos seus currículos, a formação para a docência, somente privilegiando os saberes relativos à pesquisa (CUNHA, 2005a; MOROSINI, 2001; RAMALHO, 2007).

Hoje, já não se concebem professores universitários improvisando as suas aulas, sem uma condição profissional de exercício. No entanto, grande parte dos docentes não tem a necessária formação para a docência. Muitos são profissionais de



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

sucesso na área específica, mas não apresentam o referencial pedagógico necessário ao desempenho da sua ação na sala de aula. Eles podem ter sucesso profissional como médicos, engenheiros, enfermeiros, dentistas, químicos, contabilistas, biólogos, por exemplo, mas não conseguem efetivar um ensino que gere aprendizagens significativas.

Para minorar esse problema, já que a docência é considerada uma atividade especializada que tem seu campo próprio de conhecimentos, a CAPES determinou a obrigatoriedade do estágio supervisionado na docência, como parte das atividades dos bolsistas de Mestrado e de Doutorado sob a sua tutela. Então, em várias universidades inicia-se uma política de qualificação permanente dos docentes da carreira do magistério superior. Em algumas instituições de ensino, foi criada a função de Assessoria Pedagógica que exercita atividades de apoio, estimulando, muitas vezes, os docentes a compartilharem experiências alternativas ao modelo didático conservador. Além disso, alguns cursos de Pós-Graduação vêm incluindo, em seus currículos, a disciplina Didática do Ensino Superior ou Metodologia do Ensino Superior que objetiva *capacitar* docentes do 3º Grau para o Magistério Superior. Essas iniciativas se aliam ao que Marcelo García (1999) defende: a formação dos professores é creditada em benefício da aprendizagem dos estudantes.

Nesse cenário de mudanças, garante Rosa (2003), os docentes universitários devem se estimular a participar de programas de educação inicial e continuada, de modo a construir os saberes necessários à docência. Percebe-se, cada vez com mais clareza, que o domínio dos conhecimentos das especificidades científicas é importante, mas insuficiente para responder à complexidade dos problemas que emergem na prática cotidiana de sala de aula. Sendo assim, o professor precisa dominar e mobilizar uma multiplicidade de saberes, envolvendo os saberes da



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2002).

Entretanto, essa percepção ainda está distante de um consenso. Professores pesquisados por Grillo e Mattei (2005), questionados sobre o que seria necessário saber para ensinar, reforçaram fortemente o conhecimento do específico das matérias que ensinam. No entanto, esse conhecimento não tem se mostrado suficiente e nem vem garantir o alcance dos objetivos da aprendizagem. É o eixo pedagógico, que reúne saberes próprios da profissão (idéias pedagógicas, questões específicas relacionadas à visão de homem, de mundo e de sociedade; conhecimentos sobre o sistema escolar e sua gestão), o que caracteriza, verdadeiramente, a profissão de professor.

Essas ponderações estimularam o estudo em questão que se propõe a conhecer a trajetória de formação dos docentes que procuram o Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS visando propiciar uma reflexão sobre a propriedade dessa experiência, verificando a legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário e percebendo possíveis resultados.

A formação dos professores universitários da área de saúde

No campo da Nutrição, uma pesquisa afirma que os docentes universitários se reconhecem pela sua profissão de origem e se identificam pelo título de doutor outorgado pela instituição que lhe concedeu esse diploma (PEDROSO, 2008). Dentro dessa lógica, o poder e o prestígio social provêm do campo específico e não, do saber pedagógico da docência universitária. Embora se reconheça a importância dos conhecimentos básicos e clínicos da Odontologia, Toassi (2008) defende que esses conhecimentos não são suficientes para a tarefa do ensino, exigindo-se, para o



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

docente universitário desse campo, os saberes didático-pedagógicos numa perspectiva teórica e prática. Refere que a Odontologia, embora tenha se pautado num modelo de ensino técnico, tem buscado alternativas de mudanças em vários aspectos, inclusive no ensino, pautadas na necessidade de rever a prática pedagógica dos seus professores.

No sentido de acompanhar os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas, surgem algumas iniciativas isoladas e ou institucionais, a fim de propiciar a formação profissional dos docentes universitários, como é o caso dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e de formação continuada para docentes universitários da área de saúde no território do trabalho.

Na perspectiva da formação continuada, tem se implantado a assessoria pedagógica, encarregada de ajudar os docentes na construção do *savoir-faire* reflexivo, possibilitando-lhes uma base teórica que alimente a prática. No entanto, para Behrens (1999), embora a reflexão desperte anseios por modificar a prática pedagógica, poucos professores têm oportunidade de realizá-la. Esse, pois, é um desafio que precisa ser enfrentado.

O caminho metodológico

Trata-se de um estudo de caso de orientação qualitativa. Os dados foram coletados mediante a análise documental e a entrevista semi-estruturada a 16 sujeitos: alunos, ex-alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS. Analisamos alguns textos legais que tratam da formação do professor universitário no Brasil, o projeto pedagógico, o currículo e as revistas publicadas pelo Programa.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Com o objetivo de compreender criticamente o sentido das comunicações, classificamos todo o material segundo categorias descritivas, as quais contemplam: as motivações para participar do programa de pós-graduação; a formação dos professores para a docência; as aprendizagens construídas nos programas de pós-graduação.

As motivações para participar do programa de pós-graduação

Dentre as motivações dos participantes da pesquisa para buscar o Programa, destacamos três principais: o desejo de se iniciarem como docentes do ensino superior, a necessidade de ampliarem os conhecimentos em pesquisa e a necessidade de aprofundarem e atualizarem os conhecimentos no campo da saúde coletiva:

O que mais me motivou a procurar o programa foi o meu interesse pela educação uma vez que iniciei minha vida profissional nesta área, a necessidade de me atualizar e o desejo de iniciar na pesquisa. Passei muito tempo da minha vida profissional trabalhando na assistência à saúde em contato direto com o usuário (P2).

Ora, se uma das grandes motivações reveladas pelos participantes é ingressar na carreira docente e se a docência se constitui um campo de conhecimentos específicos, parece não haver sintonia com o próprio Programa em formar os professores para a docência, ou seja, parece não existir, de forma explícita, no currículo, um espaço capaz de proporcionar, aos docentes universitários, a fundamentação teórica e prática aprofundada do conhecimento pedagógico, para que esses profissionais possam construir os saberes indispensáveis à profissão de professor.

Ao analisarmos o currículo do Programa (UEFS, 2003), notamos que a disciplina Didática dispõe apenas de 30h, o que parece incongruente com o



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

aprofundamento que se faz necessário para o docente analisar, compreender e tomar decisões sobre o que ensinar, por que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, ou seja, sobre os aspectos relacionados com a epistemologia da prática, a organização didática, o planejamento das aulas, a definição de prioridades, o desenvolvimento das atividades em grupos, as condições e recursos, dentre outras. Com efeito, Montero (2001) refere que a Didática é um campo de intersecção de diversas disciplinas sociológicas, psicológicas e pedagógicas, o que justifica a sua importância para a formação dos professores universitários. No primeiro projeto do Curso de Mestrado, a Disciplina Didática Aplicada à Saúde dispunha de uma carga horária de 75h que se justifica por motivo da enorme extensão do campo. Assim, ao que parece, a maior preocupação do Programa, na atualidade, é com a formação específica no campo da Saúde e não com a profissionalidade docente, já que o ensino é uma atividade complexa que requer um conhecimento específico para alguém dedicar-se profissionalmente a ele.

O aprofundamento dos conhecimentos na área da saúde se impõe na hora da escolha do Programa por grande parte dos sujeitos. Nas entrelinhas, podemos ler a necessidade da competência técnica, política e social para impulsionar a transformação da sociedade:

Aprofundar os meus conhecimentos, me disciplinar para estudar em prol de um objetivo definido, ampliar a minha qualificação para melhor agir em prol de contribuir para transformar a sociedade civil brasileira superando a ótica individualista e concorrencial em prol de uma que priorize o coletivo e a solidariedade (P3). As constantes queixas que chegavam sobre as condições de atendimento a esses usuários na atenção básica sob o controle do município (P5)

No entanto, nas vozes dos participantes, subjaz certa frustração, no que diz respeito ao trabalho exclusivo com a área assistencial. O último depoimento (P5)



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

confirma a situação vexatória em que se encontra, no Brasil, a assistência à saúde. Nesse sentido, torna-se imperiosa a necessidade de investimento em políticas públicas de inclusão social e de formação de profissionais não apenas técnicos que repetem soluções já imaginadas por outros, mas com perfil crítico, reflexivo, humano e comprometido, a fim de programarem as mudanças necessárias na área da saúde pública, a fim de atender às demandas da sociedade. “Era o que sempre quis, frustrei-me com a área da assistência, sinto que posso colaborar para a formação de profissionais mais comprometidos com o SUS e implantação da UFRB na cidade onde resido” (P1).

Com efeito, na opinião de March (2006, p. 308), “torna-se fundamental, em tempos de avanço mundial da mercantilização da educação, da saúde e dos mais diversos espaços da vida humana, resistir às diversas formas de ‘coisificação’ e desumanização”. Nessa mesma linha de raciocínio, Leon e Silva (2006, p. 2) fazem sua defesa.

Especificamente em relação à formação de formadores, o mestrado, é preciso que se forneçam subsídios aos docentes para repensarem e modificarem sua Prática Educativa, considerando a necessidade de formar formadores capazes de produzir sujeitos críticos, reflexivos e questionadores, em resposta às necessidades sociais da Saúde.

A expectativa é que a educação aliada à saúde possa responder aos questionamentos desse campo, a fim de o sujeito realizar “*o que sempre quis*”. No entanto, a concretização desse antigo sonho é expresso de forma vaga. Fica implícito, portanto, a busca de uma certificação exigida para o recrutamento de docentes pelas instituições de ensino superior (“*implantação da UFRB na cidade onde resido*”), mais do que a busca do enriquecimento do seu desempenho docente.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Como fica explícito nas vozes dos participantes, a grande motivação em participar do Programa foi a possibilidade de ampliar os saberes sobre a pesquisa: *A minha busca e crescimento como pesquisador (P37)*.

Historicamente, essa tem sido a ênfase dos cursos *stricto sensu* de formação de professores, cujos padrões de qualidade estão assentados na proficiência em pesquisa e no quantitativo de produção dos professores. Aproveitando-se dessa exigência institucional e legal e da motivação pessoal, como é o caso dos sujeitos deste estudo, é muito importante garantir a indissociabilidade entre a pesquisa e a docência, considerando-se diferenças existentes entre essas duas atividades. Além disso, convém assinalar que a pesquisa, ao desenvolver as capacidades inventiva e criativa provocadas pelo conhecimento, pode beneficiar a docência, possibilitando que essa alcance um nível de alta qualidade.

Outra motivação que se evidenciou nas vozes dos participantes foi a imposição do mercado de trabalho, cuja lógica faz com que os indivíduos se “enquadrem” no sistema econômico buscando sua qualificação profissional. Carnoy (2003) refere que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o intuito de aprimorar a qualidade da educação, considera fundamental focalizar-se sobre as reformas que se preocupam em aprimorar a seleção dos professores mais bem qualificados para transformá-los em agentes de transmissão do saber. *Buscar qualificação, iniciar minha formação enquanto pesquisador e aumentar as perspectivas no mercado de trabalho (P15)*.

Em que pese essa diversidade de motivações dos sujeitos deste estudo, percebe-se que eles comungam

o interesse em aprofundar um certo olhar crítico sobre a realidade, um desejo de entender melhor a estruturação do processo de saúde e doença das populações e as formas de enfrentar os problemas existentes. Ou seja, analisar criticamente os contextos, entendendo-



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

os como socialmente construídos, e colaborar para as formas de intervir sobre esse contexto, a partir das ferramentas adquiridas ao longo do curso [...] a vinculação com os problemas regionais e locais também pode ser visto nos interesses dos alunos. Algumas turmas são mais engajadas e motivadas na perspectiva de envolvimento social (crescimento científico associado ao desenvolvimento da qualidade de vida das pessoas as quais interagimos no processo de construção dos projetos de pesquisa), outras menos; mas esse sentido sempre está presente (P16).

É certo que sendo um Programa de Saúde Coletiva, nem sempre a motivação dos estudantes que nele ingressam se dá pelas questões educativas. Entretanto, como a maioria deles já é professor universitário ou deseja ser, a expectativa era de que fosse mais evidente o interesse com os temas pedagógicos.

A formação dos professores para a docência

Como vimos anteriormente, grande parcela dos docentes do ensino superior não foram formados para ser educadores e não dispõem dos saberes decorrentes da teoria pedagógica. Aprenderam a ensinar, ensinando, baseados no “princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua”. Essa idéia é confirmada pelos sujeitos deste estudo:

Na universidade temos vários profissionais, mas certamente poucos se qualificaram ou se capacitaram para exercer a atividade docente. Isto é verdadeiro, sobretudo, para os docentes em saúde: entre esses profissionais, a docência foi construída, salvo raras exceções, nas salas de aula; no próprio exercício profissional (P16).

Diante dessa realidade, os participantes da pesquisa parecem reconhecer a necessidade de políticas de formação específica para o exercício da docência: “Acho que há necessidade de melhoria na formação do professor, podendo ser uma



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

responsabilidade da IES no exercício da prática docente, promovendo cursos, atualizações, debates, avaliações... (P8)”.

Esse depoimento vem ao encontro do que acontece em muitas instituições de ensino superior, como vimos anteriormente, nas quais o Assessor Pedagógico está desenvolvendo ações voltadas, principalmente, para a capacitação docente em serviço, assessoramento e apoio à inovação da prática educativa.

Seria uma formação que deveria extrapolar o domínio dos conhecimentos das especificidades científicas de cada profissional, de modo a contemplar: “Uma preparação sobre os aspectos da Didática em sala de aula, utilização de diferentes instrumentos de educação. Discussão aprofundada sobre o que é educação, o papel do docente, reflexões sobre avaliação, incluindo, ainda, aspectos formais como planejamento, etc. (P8)”.

Como vimos nos excertos apresentados, os participantes consideram imprescindível os conhecimentos sobre as Ciências da Educação e os processos de humanização dos sujeitos, mas, infelizmente, a universidade parece que ainda não percebeu essa dimensão. Roldão (2007, p.97) vem denunciando este fato e enfatiza que o conhecimento profissional do professor, o que o distingue das outras profissões, tem sido o “elo mais fraco”. Desse modo, importa investir na formação profissional enquanto “alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento”. No entanto, nos depoimentos, fica claro que

Os cursos de mestrado têm essa OBRIGAÇÃO, mas não contemplam! Acho que TODAS as graduações, independente de serem licenciaturas ou não, precisam inserir em suas matrizes curriculares discussões sobre educação, principalmente, na área de saúde. Afinal, como fazer promoção em saúde sem discutir o processo de ensino-aprendizado? O mestrado deve cumprir o papel de formar melhor futuros professores/educadores, para isso precisa redimensionar as disciplinas ofertadas, aliás, cada professor de mestrado precisaria



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

fazer uma disciplina que discutisse educação e avaliação para rever sua própria postura, ou para valorizar quem já faz diferente (P8).

De alguma forma é estimulante perceber que muitos dos envolvidos têm a percepção da necessidade de construir os saberes pedagógicos ou aperfeiçoar os que já possuem.

As aprendizagens construídas nos programas de pós-graduação

Nas vozes dos sujeitos pesquisados, ficam evidentes as aprendizagens ampliadas e consolidadas em metodologia da pesquisa, em especial, da pesquisa qualitativa: “Fazer pesquisa e preparar artigos, pois já preparei um e estou preparando o segundo. Houve um grande ganho de conhecimento, principalmente no campo de concentração da minha pesquisa que foi o qualitativo... (P.5)”.

Desde quando a ciência goza de *status* hegemônico na contemporaneidade, constituindo-se “a força produtiva mais importante da história” (MINAYO, 2006, p. 48), os participantes expressam o desejo em fazer parte desse *mundo*.

Em que pese essa primazia da pesquisa nos currículos dos cursos de formação dos docentes universitários, ao que parece, a necessidade da formação pedagógica a fim de facilitar a preparação dos professores para ensinar com competência já é percebida por alguns dos depoentes:

A formação do professor da educação superior deveria contemplar disciplinas como Didática, Psicologia da Educação, que oferecessem subsídios para o docente em sua relação com os alunos, na elaboração de currículos, planos de curso, estratégias e técnicas que transformem sua prática em sala de aula na direção dos novos paradigmas da educação (P.2).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

No tocante ao ensino, as aprendizagens nos pareceram vagas. Questionados sobre o que representou a pós-graduação em Saúde Coletiva para a ação docente e para a condição de professor, os participantes responderam que se sentem mais aptos *ao exercício da docência e para atividade de pesquisa (P7)*.

García (1999) refere que, dentre as funções do professor universitário, destacam-se, historicamente, a docência e a investigação. No entanto, o prestígio profissional é decorrente, de modo exclusivo, das atividades de investigação e de produção científica, de modo que é plenamente compreensível essa motivação.

Ainda em relação ao ensino, os participantes avaliaram a fragilidade da formação por ter características teóricas e deixar de preencher as demandas dos estudantes. García (1999) defende que o caráter excessivamente teórico de um curso de formação traz como conseqüência a escassa possibilidade de ter impacto na prática dos professores. Roldão (2007) vem complementar essa idéia quando afirma que não basta ao professor conhecer as teorias pedagógico-didáticas; necessário se faz que transforme esse corpo teórico numa ação transformadora, o que parece não ter acontecido com os envolvidos nesta pesquisa:

Representou um espaço de aprendizagem, porque acredito que toda experiência é importante no nosso amadurecimento. Contudo, acho que o mestrado não nos prepara para o magistério superior, fica muito a desejar (P8). O PPG em Saúde Coletiva deixou a desejar na formação docente. Tive que procurar disciplinas de outros PPGs para complementar minha formação (P14).

Já que o PPG “deixou a desejar na formação docente”, fica evidente que os egressos se utilizam dos saberes experienciais, como afirma Tardif (2002), para realizar as suas ações na sala de aula. O depoimento em seguida vem corroborar as idéias de Cunha (2005b) ao defender a sala de aula como espaço que possibilita não apenas a docência, mas, a aprendizagem, a troca, a descoberta e a experimentação.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Ali, não somente o estudante, mas, também, o professor aprende, aprende a tornar-se professor:

Aprendi ou tenho aprendido o exercício da docência na prática cotidiana (o que considero normal), contudo sinto falta de alguns elementos teóricos que poderiam me ajudar na prática. Acredito que um mestrado em Saúde Coletiva precisa tratar a educação com muita ênfase. Também acredito que a universidade tem sido palco de grande dificuldade de mudança ou de práticas tradicionais e autoritárias, pois muitos professores não têm uma formação específica. Afinal, quem forma o professor de ensino superior para ensinar? (P8).

Apesar da fragilidade em relação ao preparo do docente para o ensino superior, é evidente que o curso ampliou os conhecimentos gerais e específicos e estendeu a capacidade crítica dos estudantes, de modo a contribuir para a sua formação pessoal e profissional: “O curso me deu mais segurança para discutir os conteúdos estudados, melhorou a minha visão crítica sobre a situação de saúde e da sociedade de forma geral, aguçou o meu interesse pela pesquisa (P2)”.

Então, um curso que possibilitou ao professor universitário em formação, repensar o seu papel, a sua formação, o próprio curso, a sua realidade e a realidade do mundo, despertou, nesses sujeitos, o exercício da crítica. Lembra, a afirmativa de Freire (1986, p.135) para quem “o desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si só, suficientes”.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

CONCLUSÕES

Na avaliação dos aspectos que acabamos de destacar, chegamos a algumas conclusões:

Em relação às motivações que conduziram os participantes do estudo ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, ficou evidente o desejo de se iniciarem como docentes do ensino superior, de ampliarem os conhecimentos em pesquisa e de aprofundarem e atualizarem os conhecimentos no campo da saúde coletiva, redundando no desenvolvimento da competência técnica, política e social para impulsionar a transformação da sociedade.

A educação aliada à saúde pode responder aos questionamentos desse campo, pensam os estudantes e professores. No entanto, a concretização da expectativa de se tornarem docentes é expressa de forma vaga, na medida em que nenhum participante coloca como categórico o domínio dos saberes pedagógicos profissionalizantes. Mas, fica implícita a busca de uma certificação exigida para o recrutamento de docentes pelas instituições de ensino superior.

Quanto à formação para a docência do ensino superior, os participantes da pesquisa reafirmam que grande parte dos professores universitários da área de saúde ensina a partir da experiência, motivo pelo qual parecem reconhecer a necessidade de políticas de formação específicas para o exercício da docência, isto é, uma formação que extrapole o domínio dos conhecimentos das especificidades científicas de cada profissional.

Quanto às aprendizagens construídas no Programa, percebemos um significativo consenso entre os sujeitos do estudo, no que concerne às aprendizagens em metodologia da pesquisa, em especial da pesquisa qualitativa. Enquanto os participantes consideram imprescindíveis os conhecimentos sobre as Ciências da



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Educação e os processos de humanização dos sujeitos, o Programa responsável por essa formação, parece não perceber na mesma intensidade essa demanda.

Apesar dessa fragilidade em relação ao preparo do docente para o ensino superior, foi evidente que o Curso estendeu os conhecimentos gerais e específicos e a capacidade crítica dos estudantes, de modo a contribuir para a sua formação pessoal e profissional. Quanto aos saberes relacionados ao ensino, nem todos os participantes da pesquisa explicitaram os que fizeram significativos acréscimos na sua formação.

Os testemunhos apresentados nos fazem pensar sobre a falta de lugar próprio para a formação dos professores do ensino superior na Universidade como um todo e no curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, em particular. Ele se constitui espaço privilegiado para a pesquisa e para o aprofundamento dos saberes específicos do campo da saúde, mas a consolidação dos saberes da prática educativa fica em segundo plano. Mantém-se a compreensão de que é no espaço do trabalho, mediante a experiência do docente no cotidiano da sala de aula que ele vai aprender a ser professor.

Considerando os resultados obtidos, podemos inferir que essas concepções e ações direcionadas à formação dos professores universitários vão repercutir diretamente nas suas práticas educativas e na qualificação da educação superior. Se o Programa de Pós-Graduação continuar priorizando, apenas, a pesquisa em sua variante acadêmica, certamente vai contribuir para a produção de conhecimentos no campo da saúde; mas, em contrapartida, se não dispensar um olhar mais prudente para a formação específica do docente que vai atuar no ensino superior, é possível que venha contribuir para a reprodução de valores, percepções, visões e práticas conservadoras do conhecimento que ministra. O desafio que se impõe ao Programa, nessa conjuntura, é quebrar o modelo que prestigia unicamente a competência em pesquisa no seu campo específico de formação e incluir as preocupações com a



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

dimensão pedagógica de seu fazer, especialmente a docência que acontece “*nas salas de aula e no próprio exercício profissional*” (P16).

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.
- BRASIL. Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 1996.
- BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. **XIV ENDIPE. Anais**. Porto Alegre: PUCRS, 2008.
- CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO Brasil, IPE, 2003.
- CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001.
- _____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005a.
- _____. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005b.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- GRILLO, M. C.; MATTEI, P. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, D., GRILLO, M. (Org.) **Educação Superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- LEON, C. G. R. M. de; SILVA, César Cavalcanti da Silva. Formação de formadores: a prática educativa de um programa de pós-graduação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. vol.59 n.5 Brasília Sept./Oct. 2006.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

- MARCH, C.; KOIFMAN, L.; PONTES, A. L. M.; SAIPPA-OLIVEIRA, G.; SILVA JUNIOR, A. G.; FERNANDEZ, V. S. O currículo de medicina da universidade Federal Fluminense: revisitando uma experiência. In: PINHEIRO, Roseni (Org.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ – CEPESC – ABRASCO, 2006, p. 295-309.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MONTERO, L. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Buenos Aires: HomoSapiens, 2001.
- MOROSINI, M. Docência universitária e o futuro: desafios e possibilidades. In: FERNANDES, C. B.; GRILLO, M. **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas, RS: ULBRA, 2001.
- PEDROSO, M. B. A epistemologia da prática profissional: revelando os saberes que constituem os docentes de um curso de nutrição. **XIV ENDIPE. Anais**. Porto Alegre: PUCRS, 2008.
- RAMALHO, B. L. **A profissionalização e a identidade do professor universitário: perspectivas e desafios**. XVIII EPENN, Maceió, 2007.
- REVISTA DE SAÚDE COLETIVA DA UEFS**. Edição especial. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Feira de Santana, n.3, 2007.
- ROLDÃO, M. C. Função docente : natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**.v.12, n.34, jan./abr. 2007, p.94-103.
- TOASSI, R. F. C. O professor do curso de odontologia no Brasil: um olhar sobre sua formação. **XIV ENDIPE. Anais**. Porto Alegre: PUCRS, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. UEFS/DSAU. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 2003.