

Trajетórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva*

Marinalva Lopes Ribeiro¹
Maria Isabel da Cunha²

RIBEIRO, M.L., CUNHA, M.I. University teaching pathways in a postgraduate public health program. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.14, n.32, p.55-68, jan./mar. 2010.

The aim of this study was to analyze representations of teaching and pedagogical training within the pedagogical policy project of a master's course on public health. The study was based on a qualitative research perspective and involved students, former students and teachers, using document analysis and semistructured interviews as instruments. Contributions from Bourdieu, Sousa Santos, Anastasiou, Pimenta, Cunha and Lucarelli provided the theoretical framework for data interpretation through content analysis. It was concluded that even though the participants expected that their professional action would consist of teaching, there was little of this dimension in the curricular proposals. There were discrepancies between their motivations and the training proposals. This could be an indication of fragility of the field of scientific education and of university-level pedagogy within this context. The conclusions signal issues such as higher education quality in Brazil, challenges to teaching and misunderstandings caused by linearity between research and teaching.

Keywords: University teaching. Higher education. Teacher training. University pedagogy. Public health.

O intuito deste estudo foi analisar as representações de docência e formação pedagógica presentes no Projeto Político-Pedagógico de um Curso de Mestrado em Saúde Coletiva. Baseado na perspectiva qualitativa de pesquisa, envolveu alunos, ex-alunos e professores, utilizando a análise documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos. Contribuições de Bourdieu, Sousa Santos, Anastasiou, Pimenta, Cunha e Lucarelli deram a principal sustentação teórica para a interpretação dos dados mediante a análise de conteúdo. Concluiu-se que os participantes, mesmo tendo a docência como expectativa de ação profissional, pouco encontram nas propostas curriculares essa dimensão, havendo discrepância entre as suas motivações e a proposta de formação. Esta discrepância pode estar indicando a fragilidade do campo científico da educação e da pedagogia universitária nesse contexto. As conclusões alertam para a questão da qualidade da educação superior no Brasil, os desafios impostos à docência e os equívocos provocados pela linearidade entre pesquisa e ensino.

Palavras-chave: Docência universitária. Educação superior. Formação de professores. Pedagogia universitária. Saúde coletiva.

* Texto inédito, elaborado com base em Ribeiro (2008); pesquisa sem financiamento e conflito de interesse, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEFS (Prot. 002/2008 - CAAE 0001.059.000-08).

¹ Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. Rua Presidente Lincoln, 62. Feira de Santana, Ba, Brasil. 44.003-186. marinalva_biodanza@hotmail.com

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Introdução

A recuperação das trajetórias da docência tem se constituído num interessante modo investigativo no campo da educação, sobretudo quando se tomam os princípios da pesquisa qualitativa como válidos. Neste estudo, elegemos como preferencial a recuperação de trajetórias de formação de professores em um Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Nossa intenção foi compreender se esse espaço corresponde a um lugar de formação que tem a docência como meta.

Nosso questionamento se dirige ao professor universitário, com a pretensão de compreendermos como se dá a sua formação num contexto de crise de paradigmas. Abordamos, em especial, a docência dos professores da área de saúde, por entendermos que são dois campos científicos muito atingidos pelas novas demandas sociais e culturais.

A formação do professor universitário num contexto de crise de paradigmas

Caracterizada como uma mudança conceitual, ou na forma de ver o mundo, em consequência da insatisfação com os modelos explicativos que vigoravam anteriormente, uma crise de paradigmas pode conduzir a mudanças e, de forma mais radical, pode levar ao que Marcondes (2007) denomina *revoluções científicas*. Muitos estudiosos caracterizam o momento que estamos vivendo como de crise paradigmática, pois não existem ideias incontestáveis para fundamentar a nossa prática, nem perspectivas salvadoras. Questionam-se: as compreensões sobre o corpo humano como uma máquina, o universo como um sistema mecânico, a vida em sociedade como luta competitiva pela existência, o progresso material ilimitado, a inferioridade da mulher, a neutralidade do conhecimento, dentre outras, que têm atingido a ciência e sua produção, na contemporaneidade (Coelho apud Garcia, 2007; Capra, 1996).

Esse fenômeno tem tido repercussão em variados campos. Influencia, por exemplo: as políticas educativas que envolvem a forma de conceber e desenvolver a pesquisa e o ensino, o papel dos professores e sua relação com os alunos, os saberes que necessitam para agir na sala de aula, na sua formação, dentre outros aspectos. Marques (2003, p.45), analisando a questão, afirma que

tanto quanto a escola, o lugar do professor também se encontra em crise. Saberes e competências, antes validados, são agora destituídos, considerados obsoletos, fragmentários, inconsistentes e na maioria das vezes, são vistos como ineficazes para o imediatismo e o consumismo do mundo contemporâneo. Para o professor, na atualidade, não basta mais a memória informativa, cristalizada sobre conhecimentos supostamente duradouros. As exigências e demandas atuais apontam para um rompimento das concepções com que a profissão foi organizada no passado.

Só recentemente se tem discutido a respeito das influências paradigmáticas da ciência sobre a profissionalidade e sobre a prática pedagógica dos professores universitários. Essa envolve valores, percepções e visões que alteram as práticas tradicionais porque a pedagogia corresponde a uma epistemologia, na medida em que a compreensão de conhecimento é definidora das suas formas de distribuição (Cunha, Leite, 1996).

No âmbito dessas discussões, tem-se evidenciado um conjunto de problemas cujas soluções escapam à compreensão teórica e às competências necessárias para geri-los, dando origem a distorções que ameaçam o sucesso dos estudantes e a autoimagem dos professores. Para responder às novas demandas sociais e aos questionamentos sobre a qualidade das práticas educativas, urge que se desenvolvam novos estudos e experiências, que avancem no sentido de melhor responder às demandas e exigências contemporâneas. Parece fundamental, para alcançar tal objetivo, que se dê a necessária atenção aos saberes pedagógicos, compreendidos como chave nos processos de formação. Não é mais admissível que as práticas pedagógicas se assentem meramente nos processos históricos e tradicionais de ensinar e aprender, presentes nas trajetórias dos que almejam a docência na Educação Superior, em geral sustentadas por saberes do senso comum.

Cunha (2005a) e Behrens (2003), abordando essa temática, destacam dois modelos que se opõem e se aproximam em constante oscilação: o primeiro – conservador – no qual prepondera a reprodução do conhecimento; o segundo – emergente – no qual o conhecimento é concebido como processo de produção que enfatiza a dúvida e a incerteza como embrião do conhecimento.

Estudos recentes (Martins, Leon, Silva, 2006; Cunha, 2005a) mostram contradições na prática educativa de professores universitários na medida em que esses utilizam, concomitantemente, práticas educativas baseadas em modelos emergentes (emancipatórios) e em modelos conservadores (tradicionais), sobretudo no quesito avaliação da aprendizagem, evidenciando a crise paradigmática à qual nos estamos referindo.

A alteração desse quadro requer uma outra profissionalidade para o docente universitário, pois não se concebem professores universitários improvisando aulas, sem uma condição profissional de exercício. Enguita (1991), em estudo sobre a sociologia das profissões, afirma que uma profissão só se constitui quando há o reconhecimento de saberes que lhe são próprios. Esses, certamente, exigem uma formação fundamentada e uma licença para seu exercício.

No caso da docência universitária, essa condição não se realiza. Grande parte dos profissionais que exercem o magistério universitário não tem a devida formação para a docência. Muitos são profissionais de sucesso na área específica do seu curso de bacharelado, mas não dominam o referencial pedagógico necessário ao desempenho da sua ação na sala de aula (Rosa, 2003; Sacramento, 2003). Agem com base em seus modelos históricos que contêm elementos universais válidos, mas carecem de uma reflexão teórica capaz de tornar conseqüente uma tomada de decisões. Em geral, os professores ensinam conforme o modo como foram ensinados, distantes da compreensão teórica das conseqüências de suas práticas. Exercitam saberes e, muitas vezes, têm êxito no que fazem, mas não são produtores de conhecimento sobre sua profissão. Dentro dessa lógica, conforme Chamlian (2003), o ensino e a formação profissional de boa qualidade nem sempre se concretizam. Se a condição da boa prática profissional pode ser importante para os professores universitários, ela não é garantia do desenvolvimento de um ensino que gere, nos estudantes, aprendizagens significativas.

É provável que os impasses das atividades de ensino sejam, em boa parte, tributários da falta de formação dos professores para a docência. As pesquisas são unânimes em apontar, como um dos maiores problemas encontrados no ensino, a precária formação dos professores (Silva, 2003).

No final da década de 1960, como parte do processo de institucionalização da Pós-Graduação no Brasil, os órgãos de fomento à pesquisa e os planos de cargos e salários incentivaram os docentes universitários a buscarem a titulação pós-graduada (Melo, 2008).

A partir da década de 1980, ampliaram-se os debates sobre a profissionalização do professor e o exercício do ensino como uma atividade profissionalizada, que estaria a exigir uma ruptura com as representações cristalizadas de como ser professor. Montero (2001) refere que a profissionalização tem se constituído numa aspiração prioritária dos sistemas educativos na busca pela qualidade dos processos e dos resultados da educação. Nessa perspectiva, alguns aspectos desses debates foram incorporados à Constituição Federal de 1988, a exemplo do resgate do concurso público e da garantia do padrão de qualidade como princípio da educação (Weber, 2003).

É possível detectar algumas evidências que decorreram da compreensão inequívoca de que a qualidade da Educação Superior estaria dependente da relação de indissociabilidade do ensino com a pesquisa e dessas duas dimensões com a extensão. Para tal, o lugar da formação para o exercício do magistério superior seria a pós-graduação *stricto sensu*. Sem nenhum grau de contestação dessa premissa, o equívoco está em assumir que os saberes da pesquisa seriam suficientes para garantir um ensino de qualidade. E os Programas de Pós-Graduação se identificaram, exclusivamente, com a dimensão da pesquisa, valorizando a produção do conhecimento em detrimento da sua socialização por meio das novas gerações de estudantes. Estabeleceu-se uma profunda dicotomia entre graduação e pós-graduação, enfatizando o prestígio dessa última que, além de merecer uma formação exclusiva, qualifica, com seus insumos, a carreira do professor.

Essa condição tem levado a situações complexas. O debate sobre a dimensão do ensinar, do aprender e dos processos e as estratégias de atuação dos docentes do Ensino Superior em sala de aula foram silenciados durante muito tempo no âmbito da universidade. As “cotas percentuais” de

mestres e doutores, definidas para as instituições de Ensino Superior que queiram adquirir ou manter o status de universidade, provocaram uma corrida pelas titulações e indicaram ser esses percentuais a manifestação da qualidade, vinculando a progressão salarial aos índices de titulação.

Os processos de avaliação externa, especialmente com o advento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), representaram uma leve oscilação nesse movimento, à medida que inseriram alguns indicadores de qualidade dos processos de ensinar e aprender, em seus instrumentos. Dado o desafio de desenvolver uma avaliação complexa num sistema de Educação Superior tão diversificado como o brasileiro, o que se percebe é que continuam a preponderar indicadores quantitativos ligados a produtos, muito mais do que aos processos. Não se conseguiu fazer valer uma forma de profissionalização docente próxima da natureza primeira dessa profissão, ou seja, das habilidades de fazer os alunos aprenderem e gerirem seus processos de formação.

A Lei de Diretrizes e Bases n.9.394/96, no seu artigo 52, preceitua "a preparação" do professor universitário em nível de pós-graduação *stricto sensu* sem, contudo, explicitar em que consiste esse conceito, nem a necessidade de formação pedagógica como requisito de ingresso na carreira (Cunha, 2005a; Morosini, 2001a, 2001b). Deve ser essa uma das razões para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* se tornarem o principal lugar de formação dos docentes universitários, sem enfatizarem, nos seus projetos pedagógicos e currículos, a formação para a docência, privilegiando, exclusivamente, os saberes relativos à pesquisa (Ramalho, 2007; Cunha, 2005a). Zabalza (2004) assinala que não é de se estranhar a tendência dos professores universitários em construir a identidade profissional com base na produção científica e nas atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que, conseqüentemente, trazem benefícios econômicos e profissionais.

A importância da pesquisa científica para possibilitar o desenvolvimento econômico desejável é incontestável. Na opinião de Morosini (2001a), a inovação e a pesquisa agregam valor a uma economia baseada no conhecimento, e a Educação Superior desempenha um papel fundamental para esse desenvolvimento. Mas, tal valor, muitas vezes, significou uma burocratização da pesquisa e uma desvalorização da atividade docente que, mais do que nunca, requer uma abordagem múltipla e complexa do processo ensino-aprendizagem (Chamlian, 2003; Grígoli, 1990).

Para minorar esse problema, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes), em 2002, determinou a obrigatoriedade do estágio supervisionado na docência, como parte das atividades dos bolsistas de Mestrado e de Doutorado sob a sua tutela. Em que pese as orientações legais para tal, investigações têm demonstrado (Forster et al., 2008) que há uma diluição intensa nos procedimentos que regem essa experiência, por parte das universidades e programas, nem sempre cumprindo os objetivos previstos para ela. Ficando a cargo dos Programas e dos orientadores, essas atividades continuam muito ligadas à pesquisa e, não raras vezes, o pós-graduando entra na sala de aula apenas para relatar o andamento de sua investigação. Em raras oportunidades, esse estágio os aproxima das condições objetivas da docência e seus desdobramentos na graduação.

Em algumas universidades (USP, UNIVALE, UFCSPA, como exemplo) localizam-se processos de atenção à docência universitária, que se expressam mediante a introdução de uma política de qualificação permanente dos docentes da carreira do magistério superior e a criação da função de Assessoria Pedagógica (Chamlian, 2003; Pimenta, Anastasiou, 2002; Assis, 2001).

Alguns cursos de Pós-Graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* vêm incluindo, em seus currículos, a disciplina Didática do Ensino Superior ou Metodologia do Ensino Superior que objetiva *capacitar* docentes para o Magistério Superior. Essa iniciativa tem sido rara, localizada em alguns Programas, no país. Sequer há um peso para sua valorização nos quesitos da avaliação externa realizada pela Capes.

Os cursos da área de saúde, mobilizados pelas reformas que os atingiram a partir dos movimentos do Ministério da Saúde, vêm percebendo a necessidade de investir na formação dos professores e estudantes para ampliar as competências relacionadas à disseminação do conhecimento e à educação em geral, tendo em vista a ênfase na saúde pública. Alguns deles já demonstram essa preocupação desde a graduação. Outros, por necessidade de redirecionar seus currículos frente às atuais Diretrizes Curriculares, têm considerado a importância desses saberes provocando os professores a desenvolverem competências até então pouco valorizadas, se cotejadas com os conhecimentos técnicos da área. Não obstante, ainda são incipientes as iniciativas e muito dependentes de contextos locais.

Nesse cenário de mudanças, os docentes universitários devem sentir-se estimulados a participarem de programas de educação inicial e continuada, de modo a construírem e ampliarem 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.

Com o intuito de perceber se os professores e o Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva trazem as inquietações relativas ao campo pedagógico para o centro do debate e da renovação educativa com vistas à qualidade acadêmica, realizamos um estudo sobre a trajetória de formação dos docentes universitários.

A formação dos professores universitários da área de saúde

As investigações referentes à docência universitária no campo da saúde ainda são escassas. Alguns estudos, porém, têm feito avançar as reflexões na área. É o caso da pesquisa de Pedroso (2008) que, estudando docentes da área da Nutrição, confirmou que eles se reconhecem pela sua profissão de origem e se identificam pelo título de doutor outorgado pela instituição que lhes concedeu esse diploma sem, entretanto, valorizar uma formação para o exercício do magistério. Dentro dessa lógica, o poder e o prestígio social provêm do campo específico, e não do saber pedagógico da docência universitária. Num estudo realizado por Toassi (2008) com docentes de Odontologia, essa condição se reafirma, mesmo quando os docentes verbalizam que a formação científica não é suficiente para as tarefas de ensino que precisam realizar. A autora refere, porém, que a Odontologia, embora tenha se pautado num modelo de ensino técnico, tem buscado alternativas de mudanças em vários aspectos, inclusive no ensino, em atendimento à necessidade de rever a prática pedagógica dos seus professores. Essa afirmação tem guarida nos estudos realizados por Filkenstein, Lucarelli e Donatto (2008) e pela equipe de pesquisa que coordenam na Universidade de Buenos Aires, onde analisam, detalhadamente, os procedimentos de ensino nas cátedras de Odontologia Pediátrica e de Próteses do Curso de Odontologia.

Também os estudos de Selbach (2007) e Rieguel (2008) se aliam a outros preocupados com as práticas pedagógicas nos Cursos de Enfermagem e exploram a cultura acadêmica desses espaços e as contradições vividas entre a formação pós-graduada dos docentes e os desafios que encontram nas suas trajetórias no magistério. Urtiaga (2001), analisando as representações dos estudantes de um Curso de Medicina, aponta a necessidade de melhor explorá-las junto aos docentes, provocando, nesses, a reflexão sobre sua formação e as práticas de ensinar, inclusive adentrando a questão dos valores éticos do profissional da saúde. Essas pesquisas têm sido um interessante espaço de produção de conhecimento, oferecendo à área importantes dados para a reflexão. Ainda há poucos indicadores do aproveitamento desses estudos, expressando a falta de uma política de valorização dos mesmos e de aproveitamento de seus resultados para efetivas mudanças.

O desvelamento das trajetórias no percurso da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, resolvemos cotejar os depoimentos escritos de 16 interlocutores: alunos, ex-alunos e professores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Saúde Coletiva de uma universidade brasileira. Escolhemos, como abordagem de pesquisa, o estudo de caso de natureza qualitativa.

Para operacionalizar o percurso da investigação, recorreremos à análise documental e à entrevista semiestruturada, tanto de forma direta, como por meio do recurso *on line*, de modo a fazer uma triangulação entre os dados obtidos. A análise documental focou: os textos legais que tratam da formação do professor universitário no Brasil; os projetos pedagógicos dos Programas e Cursos, seus currículos e as revistas publicadas pelo Programa.

Optamos pela análise de conteúdo para compreender, criticamente, o sentido das comunicações mediante o conteúdo manifesto ou latente (Bardin, 1977). Classificamos todo o material segundo categorias descritivas, que procuravam contemplar: as motivações para participar do Curso e

Programa de Pós-Graduação; a formação dos professores para a docência, e as aprendizagens por eles construídas no Programa.

Questões pedagógicas motivam os professores e alunos de programas de pós-graduação na área da saúde?

Dentre as motivações dos participantes da pesquisa para buscarem o Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 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)

Esse depoimento é revelador da posição da maioria dos respondentes e coincide com a visão da professora de Didática. Essa percebe que eles demonstram interesse no Ensino Superior, na medida em que muitos já ensinam, sobretudo, em instituições da rede privada.

Causa impacto compreender que uma das grandes motivações reveladas pelos participantes é ingressar na carreira docente. Ora, se a docência se constitui num campo de conhecimentos específicos, parece não haver sintonia entre formação de docentes e a proposta curricular do Programa, uma vez que a disciplina Didática conta com apenas trinta horas de aula. Como 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?

Certamente seria desejável um aprofundamento 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. 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. Que razões levaram a esse enxugamento de carga horária? O que revela ele, em termos de Projeto de Curso?

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)

Nas vozes dos participantes, manifesta-se certa frustração, no que diz respeito ao trabalho exclusivo com a área assistencial, inclusive pelas condições objetivas desse espaço de trabalho. Gostariam de ver um maior investimento em políticas públicas de inclusão social e de formação profissional. Desejariam ser não apenas técnicos que repetem soluções já imaginadas por outros, mas profissionais com perfil crítico, reflexivo, humano e comprometido, a fim de programarem as mudanças necessárias na área da Saúde Pública, atendendo 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)

Percebe-se que os alunos-profissionais da saúde reagem a essa situação, indo ao encontro do que afirma March (2006, p.308), quando diz que “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’”. Para tal, Martins, Leon e Silva (2006, p.2) defendem que a formação em educação constitui-se numa significativa possibilidade:

Especificamente em relação à formação de formadores, 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 de que a educação aliada à saúde possa melhor responder aos questionamentos desse campo, compreendendo as contradições dos espaços em que atuam.

Outro fator importante na motivação dos alunos da Pós-Graduação em Saúde Coletiva revela-se como a possibilidade de ampliar os saberes da pesquisa, a *busca e crescimento como pesquisador* (P7). Essa aspiração encontra guarida nas representações da identidade da pós-graduação como sendo um espaço de ensino para a pesquisa. A pesquisa, ao desenvolver as capacidades inventiva e criativa provocadas pelo conhecimento, pode beneficiar a docência, possibilitando que esse alcance um nível de alta qualidade. Entretanto, é sabido que não há uma relação linear entre os conhecimentos requeridos para a pesquisa e os que são necessários para o ensino. Mas nenhum dos respondentes fez alusão ao papel da pesquisa para qualificar o ensino; a preocupação foi com a atividade investigativa em si.

Outro argumento que se evidenciou entre os participantes foi de natureza pragmática ligado à possibilidade de oportunidades no mundo do trabalho, “buscar qualificação, iniciar minha formação enquanto pesquisador e aumentar as perspectivas no mercado de trabalho” (P15). Essa posição se mescla, no entanto, com as razões mais valorativas, ligadas à dimensão política do fazer profissional. Na visão de um participante, alguns mestrados revelam

“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-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 vista 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 com as quais interagimos no processo de construção dos projetos de pesquisa), outras menos; mas esse sentido sempre está presente”. (P16)

Essa manifestação contém uma postura crítica e de sentido pedagógico da formação. Mas não há muita clareza quanto à relação dessa posição com a preparação para a docência. 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 já é professor universitário ou deseja ser, havia a expectativa de que fosse mais evidente o interesse com os temas pedagógicos.

Docência universitária: há necessidade de formação?

Grande parcela dos docentes do Ensino Superior não foi formada para ser educadores, não dispõe 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 atuam. Essa ideia 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”. (P5)

Diante dessa realidade, 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 responsabilidade da IES no exercício da prática docente, promovendo cursos, atualizações, debates, avaliações[...]”. (P8)

Esse depoimento encontra guarida em experiências de algumas instituições que vêm, inclusive, criando a figura do Assessor Pedagógico voltado, sobretudo, para a capacitação docente em serviço, assessoramento e apoio à inovação da prática educativa. Todavia, ele manifesta, também, que os conhecimentos profissionais para a docência superior não requerem uma formação inicial consistente. Certamente essa posição decorre da condição cultural do magistério na universidade, onde se naturalizou a ideia de *quem sabe fazer, sabe ensinar*. De qualquer forma, já representa um avanço o reconhecimento da importância da formação continuada, que se dá no espaço de trabalho, e que essa é uma responsabilidade tanto dos professores como das instituições e do poder público.

Na visão dos respondentes, trata-se de 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. Precisa-se de uma discussão aprofundada sobre o que é educação, sobre papel do docente; reflexões sobre avaliação, incluindo, ainda, aspectos formais como planejamento etc”. (P8)

Os participantes verbalizaram a importância dos conhecimentos sobre as Ciências da Educação e os processos de humanização dos sujeitos. Infelizmente, as políticas públicas e a universidade ainda não perceberam totalmente essa dimensão. Roldão (2007, p.97) vem denunciando esse fato e enfatiza que o conhecimento profissional do professor, o que o distingue das outras profissões, tem sido o “elo mais fraco” na cadeia da formação. Desse modo, importa investir na formação profissional enquanto “alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento”. Nos depoimentos, foi evidenciado que

“os cursos de mestrado deveriam ter essa OBRIGAÇÃO, mas não a 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 fazer uma disciplina que discutisse educação e avaliação para rever sua própria postura, ou para valorizar quem já faz diferente”. (P8)

Depoimentos como esse acendem uma centelha de esperança. É estimulante perceber que muitos dos envolvidos têm a percepção da necessidade de construir os saberes pedagógicos ou de aperfeiçoar os já possuem. Até porque os desafios a que está exposta a Educação Superior não serão adequadamente enfrentados sem a ampliação dos saberes profissionais docentes.

Que aprendizagens são significativas nos programas de pós-graduação em saúde?

Nos depoimentos dos sujeitos pesquisados, ficam evidentes as aprendizagens ampliadas e consolidadas em metodologia da pesquisa. Chama a atenção certa ênfase na pesquisa qualitativa, e essa condição pode estar representando uma mudança paradigmática, para alguns. Um deles declarou que aprendeu, sobretudo, “a fazer pesquisa e preparar artigos” (P5).

Desde quando a ciência goza de *status* hegemônico na contemporaneidade, constituindo-se “a força produtiva mais importante da história” (Minayo, 2006, p.48), as pessoas expressam o desejo de fazer parte desse *mundo*. Mesmo reconhecendo a importância da pesquisa quantitativa para a análise de determinados tipos de fenômenos, Minayo (2006) propõe que a hegemonia desse método deixe à sombra os significados, como, também, os sentidos que os fatos e as coisas representam para os sujeitos pesquisados. Apesar dos profícuos diálogos entre os defensores dos diversos paradigmas que orientam as pesquisas, parece ainda forte a oposição entre os métodos quantitativos e os métodos qualitativos no imaginário dos docentes. Um participante queixou-se da falta de objetividade do nosso instrumento de pesquisa, deixando, nas entrelinhas, a ideia de que existe apenas uma verdade sobre um determinado fenômeno e, conseqüentemente, não se pode deixar o instrumento aberto a outras perspectivas possíveis:

“Não gostei de preencher este questionário, pois me pareceu pouco objetivo e lança o trabalho da pesquisadora sobre os professores, que já são sobrecarregados de atividades”. (P11)

De fato, parece ter procedência a queixa do depoente, quanto à sobrecarga dos professores. Mas pode ser questionada a sua posição sobre a pretensa objetividade dos dados. A compreensão das precárias condições de trabalho encontrou ressonância em outro integrante da pesquisa, o qual afirmou que “o processo de construção e consolidação de um programa de pós-graduação em um sistema de ensino superior nos últimos anos, intensificou assustadoramente o trabalho, ao mesmo tempo que o precarizou” (P5).

Autores como Day (2001) referem que a imposição externa do currículo, as inovações administrativas e os sistemas externos de controle e de avaliação têm conduzido à intensificação do trabalho dos professores. Na manifestação de nosso respondente, é possível localizar uma posição epistemológica que, certamente, incidirá sobre sua docência. Essas são as questões que ligam ensino e pesquisa e que mereceriam ser discutidas e aprofundadas no âmbito da pós-graduação.

Para outros participantes da pesquisa, essa necessidade é clara:

“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”. (P2)

Mas essa parece ser, ainda, uma posição minoritária, pois os respondentes acreditam que a maior contribuição do curso “foi o exercício da docência e para atividade de pesquisa” (P7).

São expressões e constatações como essa que instigam os pesquisadores da Educação Superior. Parece que há muito o que fazer a partir da análise dessas concepções e no aprofundamento das relações entre ensino e pesquisa.

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 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 consequência a escassa possibilidade de ter impacto na prática dos professores. Roldão (2007) vem complementar essa ideia 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: “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).

Desde que o Programa em Saúde Coletiva “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 ideias 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. 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).

Como afirma Gadotti (1978, p.10), parece ter havido “o papel de inquietar, de incomodar, de perturbar”, de ativar conflitos para a sua superação. Poderemos tomá-los como estimulador de novos passos na formação desses professores?

Tecendo considerações finais: o que suscitou o estudo?

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 constituírem docentes é expressa de forma vaga, na medida em que a reivindicação dos saberes pedagógicos ainda é distante da maioria. Mas, fica implícita a busca de uma certificação exigida para o recrutamento de

docentes pelas instituições de Ensino Superior. Para nossos interlocutores, grande parte dos professores universitários da área de saúde ensina com base na experiência, o que faz com que eles reconheçam a necessidade de uma formação que extrapole o domínio dos conhecimentos das especificidades científicas de cada profissional.

Quanto às aprendizagens construídas no Programa, percebe-se um significativo consenso entre os sujeitos do estudo, no que concerne às aprendizagens em metodologia da pesquisa. Enquanto a maioria dos participantes considera importantes os conhecimentos sobre as Ciências da Educação e os processos de humanização dos sujeitos, as políticas públicas de pós-graduação, os Programas e as Universidades, responsáveis por essa formação, parecem ainda não perceberem com a mesma intensidade essa demanda.

Apesar dessa fragilidade em relação ao preparo do docente para o Ensino Superior, foi evidente que o Programa ampliou os conhecimentos gerais e específicos e a capacidade crítica dos estudantes, de modo a contribuir para a sua formação pessoal e profissional.

Entretanto, os resultados favorecem o questionamento sobre o lugar da formação dos professores do Ensino Superior na Universidade e a interpelação dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, em particular. Eles se constituem 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 se dá a aprendizagem da docência. Essa, sem reflexões sistematizadas com o auxílio da teoria, tende a reproduzir os modelos históricos, que cada vez mais se distanciam da realidade atual dos alunos. Talvez esse seja o desafio que ainda é obscuro na academia.

O desafio que se impõe aos Programas, 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 dimensão pedagógica de seu fazer, especialmente a docência que acontece “nas salas de aula e no próprio exercício profissional” (P5). Enfim, é aprofundar, de forma mais coerente e consequente, a relação entre ensino e pesquisa.

Colaboradores

Os autores trabalharam juntos em todas as etapas de produção do manuscrito.

Referências

ASSIS, M.A. **Formação pedagógica numa instituição de ensino superior: impasses e desafios**. Governador Valadares. 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champgnat, 2003.

BOLZAN, D. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. p.102-20.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CHAMLIAN, H. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cad. Pesqui.**, n.118, p.41-64, 2003.

CUNHA, M.I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p.11-26.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2.ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005a.

_____. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICHIONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005b. p.71-82.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001. p.79-92.

CUNHA, M.I.; LEITE, D.B. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

ENQUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teor. Educ.**, n.4, p.41-61, 1991.

FINKELSTEIN, C.; LUCARELLI, E.; DONATTO, M. Didáctica universitaria: trayectoria y ejes estratégicos para la producción colectiva de conocimientos. **Rev. FAEEBA**, v.17, n.30, p.163-71, 2008.

FORSTER, M. A escola e a formação docente: desafios em tempos desacreditados. In: EGGERT, E. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2008. p.334-48. (livro 1).

GADOTTI, M. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira. **Educ. Soc.**, v.1, n.1, p.5-16, 1978.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, P.B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.61-9.

GRÍGOLI, J.A. **A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade**. 1990. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1990.

MARCH, C. et al. O currículo de medicina da universidade Federal Fluminense: revisitando uma experiência. In: PINHEIRO, R. (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.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007. p.16-32. (Coleção Questões da nossa Época)

MARQUES, J.L. Da Lei 5540/68, da reforma universitária dos anos 90 e de seus impactos na formação do professor. **Rev. Intellectus: Revista digital Acadêmica das Faculdades UNOPEC**, v.1, n.1, p.42-58, 2003.

MARTINS, C.; LEON, P.; SILVA, C.C. A prática educativa de um programa de pós-graduação em enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, v.59, n.5, p.636-41, 2006.

MELO, M.M. A disciplina didática do ensino superior na pós-graduação em educação: um dos lugares da formação pedagógico-profissional de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. 1 cd-rom.

- MINAYO, M.C. **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.; GRILLO, M. (Orgs.). **Educação superior**: travessias e atravessamentos. Canoas: ULBRA, 2001a. p.11-30.
- _____. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001b. p.15-34.
- PEDROSO, M. A epistemologia da prática profissional: revelando os saberes que constituem os docentes de um curso de nutrição. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. 1 cd-rom.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação, v.1).
- RAMALHO, B. A profissionalização e a identidade do professor universitário: perspectivas e desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2007, Maceió. **Anais...** Maceió, 2007. 1 cd-rom.
- RIEGUEL, F. **Saberes docentes de um curso de graduação em enfermagem**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2008.
- ROLDÃO, M. Função docente : natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, v.12, n.34, p.94-103, 2007.
- ROSA, A.M. Ensino holístico da contabilidade: ofício de mestre. **CRC Bahia: Rev. Contábil.** v.1, n.1, p.19-23, 2003.
- SACRAMENTO, C. Curso de Ciências Contábeis: possibilitando a atualização consistente dos programas dos cursos de Ciências Contábeis. **CRC Bahia: Rev. Contábil.**, v.1, n.1, p.47-50, 2003.
- SELBACH, T.S. **Desafios da prática pedagógica face à docência universitária**: um estudo com professores do curso de Enfermagem da UFPel. 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade Federal de Pelotas, Pelotas. 2007.
- SILVA, A.C. Aprendizagem autônoma: revolucionando o ensino da Contabilidade. **CRC Bahia: Rev. Contábil.**, v.1, n.1, p.25-31, 2003.
- TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOASSI, R. O professor do curso de odontologia no Brasil: um olhar sobre sua formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. p.25-31.
- URTIAGA, M.E. **A mediação da cultura na formação médica**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2001.
- WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, v.24, n.85, p.1125-54, 2003.
- ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, M.L., CUNHA, M.I. Trayectorias de la docencia universitaria en un programa de pós-graduação en salud colectiva. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.14, n.32, p.55-68, jan./mar. 2010.

El intuito de este estudio ha sido el de analizar las representaciones de docencia y formación pedagógica presente en el Proyecto Político-Pedagógico de un Curso de Magisterio en Salud Colectiva. Basado en la perspectiva cualitativa de investigación, incluyó a alumnos, ex-alumnos y profesores, utilizando el análisis documental y la entrevista semi-estructurada como instrumentos. Contribuciones de Bourdieu, Sousa Santos, Anastasiou, Pimenta, Cunha y Lucarelli dieron el principal sustento teórico para la interpretación de los datos mediante el análisis de contenido. Se concluye que los participantes, aunque teniendo a la docencia como expectativa de acción profesional, poco encuentran esta dimensión en las propuestas curriculares, habiendo discrepancia puede indicar fragilidad del campo científico de la educación y de la pedagogía universitaria en tal contexto. Las conclusiones alertan para la cuestión de la calidad de la educación superior en Brasil, los desafíos impuestos la docencia y los equívocos provocados por la línea directa entre investigación y enseñanza.

Palabras clave: Docencia universitaria. Educación superior. Formación de profesores. Pedagogía universitaria. Salud colectiva.

Recebido em 13/04/2009. Aprovado em 02/08/2009.