

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS MESTRANDOS DE ÁREAS DA
SAÚDE DA UFRJ: HISTÓRICO, PANORAMA GERAL E
POSSIBILIDADES**
**PEDAGOGICAL TRAINING OF MASTER DEGREE STUDENTS AT
UFRJ' HEALTH AREAS: HISTORICAL ANALYSIS, GENERAL
VIEW AND POSSIBILITIES**

Victoria Maria Brant Ribeiro¹

Carolina Fajardo², Dilva Monteiro³, Elizabeth Leher⁴, Thiago Batista Faleiros

¹Professora Orientadora NUTES/UFRJ – victorianutes@gmail.com.br

²Mestranda NUTES/UFRJ – carolfajardo@yahoo.com.br

³Técnica, Mestra – dilva.monteiro@gmail.com.br

⁴Técnica, Doutora – eleher@gmail.com

⁵Bolsista de Iniciação Científica – toussaintbf@yahoo.com.br

Resumo

O objeto de investigação é a formação pedagógica oferecida aos mestrandos da área da saúde da UFRJ, no período de 1978 a 2005. Em um primeiro momento, é discutida a análise histórica da disciplina Planejamento Curricular e de Ensino na Área da Saúde (PCE), em consonância às tendências pedagógicas de cada época. É possível verificar a passagem da concepção tradicional de Educação para uma concepção mais crítica, ajustada a uma formação médica mais adequada às necessidades de saúde da população. Posteriormente, é examinado o tipo de formação pedagógica oferecida pelos Programas de Mestrado que não têm a disciplina PCE. A pesquisa permite afirmar que o preparo pedagógico do mestrando para o exercício da função docente apóia-se em dois pilares: na reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a realidade onde esta se realiza, e na instrumentação técnica do aluno.

Palavras-chave: formação pedagógica; processo ensino-aprendizagem; educação médica.

Abstract

The object of investigation is the pedagogical training offered to master degree's students on health area at UFRJ (1978 to 2005). At first, the study discusses the historical analysis of Planejamento Curricular e de Ensino na Área de Saúde (PCE) class, in consonance with pedagogical tendencies of each period. It is possible to verify the passage from a traditional conception of Education to a more critical one, suitable with a medical formation more appropriate to the population health's needs. Then, the study examines the kind of pedagogical training offered by Master's Programs that don't have PCE class. The research allows to affirm that students' pedagogical preparation for the exercise of educational function leans on two pillars: in the critical reflection about the pedagogical practice and the reality where it takes place, and in the student's technical training.

Key words: pedagogical training; teaching-learning process; medical education.

INTRODUÇÃO

O estudo está dividido em dois eixos, que se complementam e permitem a compreensão do “estado da arte” da formação pedagógica oferecida aos mestrandos da área de saúde da UFRJ, a saber: (1) a análise histórica da disciplina Planejamento Curricular e de Ensino na Área da Saúde (PCE), correlacionada às tendências educacionais vigentes em cada época; (2) a investigação do tipo de formação pedagógica oferecida aos mestrandos que não têm a disciplina PCE na estrutura do Programa de Mestrado que cursam.

O primeiro eixo, ponto de partida do estudo, complementa com dados recentes o relatório elaborado em 2001 por alunos do ensino médio da rede pública estadual, em estágio avançado do Projeto Jovens Talentos, do Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro. Naquela ocasião, os objetivos limitavam-se à identificação e à classificação dos programas da atual disciplina PCE, desde que ficou sob responsabilidade do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES), e na composição de sua trajetória, visando identificar como se deu a formação de professores da área de saúde no período de 1978 a 2000, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O segundo eixo dirige-se à análise da formação pedagógica oferecida nos programas de mestrado, do Centro de Ciências da Saúde (CCS-UFRJ), por meio de outras disciplinas e da legislação pertinente.

Como se dá a formação pedagógica dos mestrandos da área da saúde na UFRJ foi a questão que norteou a pesquisa, e surge no momento em que há uma crescente preocupação relacionada à forma como os Programas de Pós-Graduação vêm cumprindo essa exigência legal, de formar mestrandos para a docência. Programas de Pós-Graduação em Medicina, como o da UNIFESP e o da UFRGS, vêm abrindo espaço para essa discussão e, mais recentemente, a Associação Brasileira de Educação Médica, pela primeira vez, inclui no seu congresso anual uma oficina para discutir essa questão.

COLETA DE DADOS

A trajetória da disciplina PCE foi delineada com base nos dados obtidos por pesquisa documental, em arquivos da coordenação do Programa de Pós-Graduação do NUTES, quando foram levantados programas, ementas e bibliografias sugeridos para todas as turmas, desde a sua criação, em 1978, até 2005.

As informações acerca da formação pedagógica oferecida aos mestrandos dos diversos programas de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Saúde (CCS) foram fornecidas pelo coordenador de cada programa de mestrado, em resposta a um questionário padronizado, de perguntas abertas, enviado a cada um deles por carta nominal.

ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Os dados levantados nas ementas, nos programas e nas bibliografias da disciplina PCE foram correlacionados com as correntes educacionais vigentes em cada período, tornando possível evidenciar a influência das diferentes tendências pedagógicas sobre a disciplina. As informações fornecidas pelos coordenadores dos programas de mestrado foram analisadas, inicialmente, com o objetivo de se identificar quais os Programas que não ocupam vagas na disciplina oferecida pelo NUTES, para então verificar como se dá a formação pedagógica de seus mestrandos, por meio da análise das ementas, programas e bibliografias das disciplinas que cumprem esta função nos referidos Programas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Eixo 1: Análise histórica da disciplina planejamento curricular e de ensino na área da saúde

A disciplina Planejamento Curricular e de Ensino (PCE), atualmente oferecida pelo NUTES aos mestrandos do CCS, resulta da fusão de duas disciplinas previamente existentes, Didática Especial e Pedagogia Médica. Na disciplina Didática Especial, a ênfase

era dada ao planejamento do ensino e à prática de aula. Enfatizavam-se aspectos referentes aos procedimentos de ensino, ao preparo, seleção e utilização de diferentes materiais, como textos, seminários e recursos audiovisuais. A instrumentação didática estava integrada a uma reflexão sobre os fins da educação e da prática docente, realizada na disciplina Pedagogia Médica, na qual se procurava levar os mestrandos a compreenderem o sentido de sua prática profissional, analisando seus determinantes no contexto dos Sistemas Educacional e de Saúde brasileiros. A essa abordagem corresponde, segundo Misukami (1986), a tendência comportamentalista, a qual enfatiza a aplicação de tecnologia educacional e estratégias de ensino como formas de reforço no relacionamento professor-aluno, e o uso de estratégias que permitam o maior número possível de alunos atingirem altos níveis de desempenho.

Nos arquivos existentes na Coordenação de Pós-Graduação do NUTES foi possível recuperar os programas da disciplina Didática Especial desde o ano de 1974, muito embora a responsabilidade pela docência dessa disciplina pelo NUTES date de 1978. Em 1979, o NUTES passou também a ministrar a disciplina Pedagogia Médica para esses mesmos alunos de mestrado do CCS, mantendo-se esse desenho de duas disciplinas até 1992.

Em 1992, as disciplinas tiveram suas nomenclaturas modificadas para Planejamento Curricular na Área da Saúde e Planejamento de Ensino na Área da Saúde, respectivamente. Passou-se, então, a dar maior ênfase ao aspecto de planejamento, tanto no nível de currículo como no de ensino, contemplando-se, também, na mudança de nome, o fato de as disciplinas serem cursadas por clientela composta de mestrandos de diferentes áreas da saúde.

Em 1996, dada a grande demanda de inscrições nessas disciplinas e a sobrecarga da equipe docente do NUTES - que a partir do ano de 1995 teve aprovado seu curso de Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde - a Coordenação de Pós-Graduação decidiu oferecer uma nova disciplina, denominada Planejamento Curricular e de Ensino na Área da Saúde (NUT-732), resultado da junção das duas disciplinas anteriormente ministradas. Essa modificação foi bem aceita pelas diversas coordenações de Pós-Graduação do CCS, uma vez que atendia à conjuntura do NUTES e consolidava uma integração que já estava em curso.

Na trajetória das disciplinas oferecidas, é possível identificar os diferentes momentos do “processo de ensinar”, e verificar que o NUTES foi criado exatamente em um momento em que, no Brasil, a educação seguia os caminhos do tecnicismo, no qual a ênfase era dada à operacionalização de objetivos para a mecanização do processo de ensino-aprendizagem, articulando-o ao pressuposto de neutralidade científica e aos princípios de eficiência e produtividade. Assim, os conteúdos dos cursos de Didática centravam-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático-formal, nas técnicas de ensino, e na elaboração de materiais instrucionais, seguindo a tendência comportamentalista acima exposta.

No desenvolvimento da disciplina Didática Especial, a bibliografia utilizada praticamente concentrava-se no “Sistema de Treinamento Didático para Professores Universitários”, uma coleção de módulos auto-instrucionais, elaborada pelo NUTES e bastante procurada no ambiente acadêmico, cuja proposta pedagógica estava perfeitamente em acordo com a proposta tecnicista dominante.

A análise dos programas das disciplinas permite verificar que, desde 1974, o conteúdo programático de Didática incidia nos métodos e técnicas de ensino que o

professor poderia dispor para a transmissão dos conteúdos a seus alunos e nas formas de avaliar a aprendizagem. E foi também assim que a disciplina Didática Especial continuou a ser ministrada, mesmo quando já estava nas mãos da equipe docente do NUTES.

Ainda na década de 70, com a gradual abertura do regime político autoritário, instalado em 1964, começaram a surgir alguns estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, evidenciando as funções reais da política educacional, encoberta pelo discurso político-pedagógico oficial. Esses estudos, que evidenciaram o caráter reprodutor da escola, deram origem às chamadas “teorias crítico-reprodutivistas”.

O ensino da didática, que havia sofrido forte influência do tecnicismo, não fugiu aos rumos tomados pela educação, e foi, aos poucos, tornando secundária a dimensão técnica na formação do futuro professor, incorporando os discursos sociológico, filosófico e histórico. A educação não estava prioritariamente centrada no professor ou no aluno, mas na questão crucial da formação do homem para ações transformadoras da sociedade. Segundo essa concepção, é pela consciência da realidade e, mais ainda, pela capacidade de transformá-la que se realiza a educação. Provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação, torna-se, então, o objetivo primeiro de toda a educação. (MISUKAMI, 1986)

Na década de 80, esboçavam-se os primeiros estudos em busca de alternativas para a Didática, com base nos pressupostos da pedagogia crítica, para além dos métodos e técnicas, com ênfase nos conteúdos. Foi emblemática a I Conferência Brasileira de Educação – I CBE, na qual Dermeval Saviani, surpreendendo os participantes, lançou a teoria da “curvatura da vara” no auditório da PUC-SP, defendendo a pedagogia dos conteúdos em lugar do tecnicismo dominante.

O programa da disciplina de 1979 aponta mudanças no enfoque: apesar da maioria dos tópicos anteriormente trabalhados ter sido mantida, um novo tópico é acrescentado, sendo inclusive o primeiro a ser trabalhado no curso, a saber, o planejamento curricular. E são apresentados como objetivos terminais: analisar as relações entre teorias de aprendizagem e prática pedagógica / analisar o papel da avaliação no processo educacional / elaborar a programação didática de uma disciplina. É evidente que a instrumentação do futuro professor continuou a ser objetivo desta disciplina que, em última instância, visava preparar futuros mestres. Mas já se pode observar uma preocupação para que essa instrumentação fizesse parte de uma formação na qual o futuro mestre correlacionasse sua atuação docente com o processo de aprendizagem de seus alunos, e que a avaliação fosse além da elaboração de itens de teste.

Nos programas de 1981 em diante, o item avaliação educacional se constitui em tema para trabalho de reflexão, uma vez que são propostos objetivos intermediários que permitiam estabelecer a função e os propósitos da avaliação no processo ensino-aprendizagem; a avaliação sai do lugar de simples aferição da aprendizagem e se volta, prioritariamente, para a auto-avaliação ou para a avaliação mútua – de professores e alunos - e permanente da prática educativa, conforme a abordagem sociocultural emergente no período. (MISUKAMI, 1986)

Consideradas algumas especificidades de cada programa, verifica-se que a bibliografia trabalhada na disciplina sofreu uma modificação considerável: passou a incluir, em fins da década de 80, alguns textos sobre mercado de trabalho, reformas curriculares e novas tendências no ensino médico, chegando a incluir a discussão sobre o modelo econômico brasileiro. Foram incluídos, ainda, documentos oficiais sobre a reorientação da assistência médica no âmbito da previdência social, sem, contudo, deixar de fora os

aspectos de instrumentação didática, desenvolvidos por meio de material auto-instrucional elaborado pelo NUTES; são também introduzidas as práticas de aula, com exercício de técnicas presenciais.

Em 1984, o objetivo terminal da disciplina, antes descrito como “planejar uma unidade de ensino”, passou a ser “instrumentar o professor para o exercício da função docente analisando as condições necessárias para que uma aprendizagem significativa se processe”. E, com esse propósito, incluíram-se na bibliografia alguns textos sobre diferentes modelos pedagógicos referidos às pedagogias da transmissão, do condicionamento e da problematização. Observa-se que, embora o objetivo terminal do curso fosse o de instrumentar o professor para o exercício docente, paulatinamente os programas foram incorporando a essa instrumentação outros aspectos da formação docente que favoreceram um maior entendimento sobre o que significa ser professor, alcances e limites dessa prática e, especialmente, a importância do planejamento do ensino na condução do processo de ensino/aprendizagem.

Nesse momento, a ênfase se desloca dos meios e das técnicas de ensino, que na década de 70 eram tão valorizados, para o processo em si, e enfatizando especialmente o planejamento do curso. Importante lembrar que, durante bom tempo, o termo tecnologia educacional esteve fortemente associado aos recursos audiovisuais e de informática. Porém, no entendimento dos professores do NUTES a tecnologia educacional é mais ampla, abrangendo também o planejamento de ensino. Mais do que isso, entende-se por tecnologia educacional um discurso que pode ser compreendido por meio da análise, do julgamento e da descrição dos processos e dos meios de ensino e de aprendizagem disponíveis e a serem construídos, de modo a estabelecer conexões cognitivas entre homem e meio, produtor e produto (BRANT R., 2001).

Não se pode dizer que essas alterações se deram de modo uniforme, uma vez que vários eram os docentes responsáveis pela disciplina. Assim, na década de 80 é possível identificar alguns programas de curso que contemplam aspectos mais amplos da Didática, tendo inclusive como objetivos terminais: fazer uma interpretação da educação – e da praxis pedagógica do educador - a partir de elementos sócio-filosóficos e políticos; fazer uma interpretação da didática numa perspectiva humanista, instrumental e fundamental; além de planejar, executar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, e outros que parecem ter como ponto alto o instrumental didático.

Cabe lembrar aqui que muito embora o foco desse estudo seja a análise da trajetória da disciplina Planejamento de Ensino - ou Didática Especial como anteriormente fora chamada – essa disciplina nunca foi oferecida de modo isolado no currículo dos mestrados da área da saúde, especialmente no da Faculdade de Medicina. Ela, assim como o Planejamento Curricular – antes chamado Pedagogia Médica – sempre fizeram uma espécie de “dobradinha”, sendo, inclusive, a Pedagogia Médica um pré-requisito para o curso de Didática, o que traduz uma continuidade entre as duas disciplinas. Ao mestrando era facultado cursar Pedagogia Médica, antes ou paralelamente à Didática Especial, que nunca poderia prescindir dos conteúdos trabalhados na primeira. Para alguns cursos – como o de Enfermagem, por exemplo – somente a Didática era obrigatória, mas, pela importância que a equipe do NUTES atribuía à Pedagogia Médica, e declarava aos demais mestrados de outras áreas, todos acabavam cursando as duas disciplinas.

Assim é que, em determinado programa referente ao ano letivo de 1989, encontramos na apresentação da disciplina o seguinte texto:

As disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial cumprem um importante papel nos cursos de mestrado da área de saúde: preparar pedagogicamente o mestrando para o exercício de suas funções docentes. Acreditamos que preparar pedagogicamente o educador não significa apenas instrumentalizá-lo tecnicamente, mas, sim, criar condições para que se torne um agente de mudança social, a partir de uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica e sobre a realidade onde esta se realiza. (...) O curso de Pedagogia Médica se propõe a discutir a formação do profissional de saúde a partir de uma análise dos determinantes estruturais, filosóficos, políticos, sociais e ideológicos condicionantes do planejamento curricular, enfatizando a discussão da prática médica e do planejamento curricular. Complementando a Pedagogia Médica, a Didática Especial tem em vista gerar uma série de reflexões sobre a atividade docente em suas dimensões técnica, política e humana, e instrumentar o docente para uma prática coerente com o caráter multidimensional da docência. (...)

Também a bibliografia utilizada na disciplina, que na década de 80 já se mostrava bastante comprometida com aspectos mais amplos no campo da educação médica, parece consolidar-se fortemente marcada por uma perspectiva crítica da educação, tanto no que se refere ao planejamento de ensino quanto à sua avaliação.

A partir deste período, a disciplina Didática Especial, cada vez mais, inclui em sua programação alguns aspectos que antes somente eram trabalhados na Pedagogia Médica, integrando-os aos conteúdos relativos à preparação técnica do futuro professor. O que se constituía no passado como o único objetivo terminal do curso - elaborar o planejamento de uma unidade didática - passa a ser precedido por refletir sobre o processo educativo a partir de uma análise crítica das concepções de educador, do processo de ensino e aprendizagem e dos seus componentes técnico-didáticos.

A disciplina inaugura, assim, uma nova era na qual seu papel se amplia bastante, como se pode observar na apresentação de um programa de 1991,

(...) o educador nunca está definitivamente pronto, acabado. A sua preparação, a sua maturação se faz no decorrer da sua prática, na reflexão e no questionamento teórico de sua prática pedagógica. O papel da Didática Especial é o de criar condições para análise do ato educativo não apenas na perspectiva técnica mas também nas perspectivas humana, ideológica, social e política. Por conseguinte, é necessário que as aprendizagens cognitivas que irão auxiliar o educando no desempenho do papel de educador se façam acompanhar do desenvolvimento de uma atitude dialeticamente crítica sobre o homem, o mundo e sobre a sua prática pedagógica. Espera-se que o binômio conteúdo-metodologia permita uma aproximação crítica da realidade da prática educativa, possibilitando uma ação consciente sobre a realidade objetivada.

Vê-se de modo bastante claro, nesta apresentação, que os objetivos doravante estabelecidos correspondem a uma nova concepção da Didática Especial, muito embora

seja possível encontrar, em meio aos programas da década de 1990, alguns outros ainda bastante presos aos aspectos técnicos. Isso é perfeitamente explicável pelo fato de que mudanças dessa natureza não costumam ocorrer da mesma forma; elas se dão ou não, na dependência de diversos fatores, dentre os quais as diferenças de visão de mundo dos professores.

Os programas de Planejamento de Ensino, correspondentes ao período dos anos 1990, mostram que esta disciplina manteve o caráter de complementaridade em relação à disciplina de Planejamento Curricular, na qual sempre prevaleceu a discussão sobre o sentido da prática, procurando-se analisar seus determinantes por meio do estudo histórico do sistema educacional e de saúde. Em Planejamento de Ensino, o planejamento e a prática de aula ocupavam lugar privilegiado, com base em uma visão problematizadora do ato educativo, o que evidencia, ainda que mantida a identidade de cada uma, certa unidade entre elas; em ambas, a instrumentação didática esteve integrada a uma reflexão sobre os fins da educação e da prática docente.

Em 1996, por motivos que se situam tanto em questões administrativas ou gerenciais, quanto no aspecto programático da disciplina, os conteúdos de ambas fundem-se em uma só disciplina, criada com o nome de Planejamento Curricular e de Ensino na Área da Saúde, com carga horária aumentada de 90 para 135 horas/aula, passando a conferir 3 ao invés de 2 créditos, como anteriormente.

A análise dos programas a partir dessa fusão permite afirmar que o preparo pedagógico do mestrando para o exercício da função docente apóia-se em dois pilares: na reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a realidade onde esta se realiza, e na instrumentação técnica do aluno.

Em Planejamento Curricular e de Ensino na Área da Saúde a apreensão dos conteúdos pedagógicos se dá em articulação com um planejamento em grupo, de disciplina ou aula, que os mestrandos devem realizar. Este planejamento é posto em prática pelo grupo, ocasião em que cada aluno ministra uma aula, utilizando um tipo de procedimento didático, e a seguir tem lugar uma avaliação realizada pelos próprios mestrandos e pelo professor, tendo como pano de fundo as discussões que acompanham o curso sobre a fundamentação teórica e as políticas públicas nos campos da educação e da saúde.

Eixo 2: Análise da formação pedagógica oferecida aos mestrandos que não cursam a disciplina planejamento curricular e de ensino

A relação que se estabelece entre professor e aluno é sempre uma relação cultural, mas é também pedagógica, porque o espaço de convívio é mediado por conhecimentos que são, intencionalmente, ensinados e aprendidos, desconstruídos, construídos e/ou reconstruídos em atividades que colocam esses sujeitos frente a frente produzindo teorias, discutindo conceitos e experiências, criando novos fatos, enfim, interagindo com suas subjetividades, por meio de conhecimentos compartilhados e que, portanto, pode em alguns momentos prescindir de um espaço físico, embora continue exigindo atenção constante para esse encontro de diferenças.

Nesse quadro, compreendemos que a formação de mestres deve, por um lado, necessariamente incluir um momento no qual sejam feitas reflexão e crítica sobre as formas e o significado de ensinar, de trazer o outro para a sua perspectiva e com ele também aprender, um momento de viver os processos de ensinar e aprender, e de experimentar situações desse acontecimento “feiticeiro” que se chama “sala de aula”; por outro, deve ensinar a compreensão da complexidade do processo de formação e de seus determinantes,

que transcendem, e muito, o espaço da própria escola e espera-se que construam possibilidades para sua transformação. (NOVELLI, 1997)

A disciplina PCE tem o propósito de permitir a reflexão sobre esses dois lados, considerando a especificidade da educação no campo da saúde, e é com essa concepção que o NUTES oferece a formação pedagógica aos mestrandos do CCS-UFRJ. E também é com essa concepção que fomos investigar a razão pela qual nos últimos dez anos a disciplina sofreu diminuição da demanda de mestrandos, especialmente de outras áreas diferentes da Medicina e da Odontologia e vem, nos últimos dois anos, retomando esse espaço.

Em uma primeira abordagem, foram enviados questionários, de perguntas abertas sobre a formação pedagógica, aos coordenadores dos 26 cursos de mestrado existentes no CCS; obteve-se resposta de apenas 5, fato preocupante que sinaliza uma já suposta falta de interesse no referido aspecto. Fez-se necessária uma postura mais ativa por parte dos pesquisadores para a obtenção das informações desejadas, indicando uma data limite para o fechamento da pesquisa; mesmo assim, dos 26 coordenadores 3 não responderam, apesar de serem visitados em seus departamentos.

Dos 23 cursos que responderam, verificou-se que 17 possuem disciplinas obrigatórias relacionadas à formação pedagógica; 3 não possuem; e em 3, a obrigatoriedade é exigida apenas dos mestrandos que recebem bolsas da CAPES. Dos 20 programas que possuem disciplinas relacionadas à formação pedagógica, 12 ocupam vagas na disciplina PCE; no restante dos cursos, a maioria restringe a formação pedagógica às chamadas “atividades didáticas”, em que os mestrandos ministram aulas para os cursos de graduação, sob supervisão dos docentes do respectivo Programa, sem preparo pedagógico prévio. Um dos coordenadores, inclusive, declarou não considerar tais atividades como de cunho pedagógico porque não há reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem; na verdade, os mestrandos tornam-se responsáveis por um determinado número de aulas no curso de graduação, e apenas reproduzem o que vivenciaram como alunos, sem espaço para discutirem esse tipo de atividade. Esse fato, de certa forma, contribui para a estagnação no modelo tradicional de ensinar, com o uso exclusivo de aulas expositivas, a despeito das técnicas inovadoras existentes que contribuem para a formação de um indivíduo com postura mais ativa em seu aprendizado, capaz de buscar conhecimentos de forma mais independente, e essencialmente mais crítico.

Uma breve incursão nas portarias e resoluções do Conselho Federal de Educação e da Comissão de Ensino para Graduados e Pesquisa – CEPG, da UFRJ nos oferece informações importantes sobre o lugar da formação pedagógica nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. De acordo com o Parecer CFE nº 77/69, Artigo 6º, que estabelece normas para o credenciamento dos cursos de Pós-Graduação :

Além do preparo de dissertação ou trabalho equivalente ou da tese, o candidato deverá estudar um certo número de matérias relativas a sua área de concentração e ao domínio conexo (...).

No Artigo 7º, área de concentração é definida como o campo específico de conhecimento que constitui o objeto de estudo escolhido pelo candidato, e domínio conexo como matérias não pertencentes àquele campo, mas consideradas convenientes ou necessárias para completar sua formação. Não havia, de acordo com este parecer, obrigatoriedade da inclusão nos referidos programas, de disciplinas de formação didático-pedagógica. Contudo, quando, em 1977, o CFE estabeleceu normas para o credenciamento

de cursos de Pós-Graduação em Medicina por meio da Resolução nº. 11/77, em seu Artigo 8º, determinava que

Além do Estudo de Problemas Brasileiros, os cursos de mestrado e de doutorado incluirão as disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial, sendo exigido, como atividade, estágio no ensino de graduação em curso médico.

Já na Resolução CEPG/UFRJ nº. 01/88, o texto atém-se, especificamente, à fixação de normas que regulamentam a organização e o regime didático-científico dos cursos de Pós-Graduação na UFRJ, deixando as exigências acadêmicas sob o encargo da regulamentação de cada curso particular. Conforme o Artigo 32 desta Resolução, o grau de mestre é conferido ao candidato que, para além das demais exigências do programa, tais como proficiência em idioma estrangeiro, obtiver o número mínimo de créditos previstos na regulamentação do curso, e tiver sua defesa aprovada por Banca Examinadora qualificada, sem qualquer referência à obrigatoriedade de formação pedagógica.

Esta Resolução e a Resolução CEPG/UFRJ nº. 01/99 limitam-se apenas às normas sobre criação, organização, regime didático e atividades acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação da UFRJ, sem interferência no desenho institucionalmente definido pelos programas de Pós-Graduação, seja ele lato ou stricto sensu.

Sempre referenciadas pelos Pareceres e Resoluções do CEPG, diferentes unidades acadêmicas ou Órgãos Suplementares da UFRJ vêm, ao longo dessas décadas, criando e reformulando seus programas de forma um tanto autônoma quanto à obrigatoriedade, ou não, de determinadas disciplinas/atividades pedagógicas em seu regime acadêmico. Nesses instrumentos, encontra-se como descrição da natureza e objetivo dos cursos de mestrado que

(...) visam à capacitação para docência em ensino de graduação e à formação científica, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa relevantes. (Res.CEPG nº. 01/99)

No texto introdutório da Resolução CEPG nº 01/99 fica clara a intenção de ampliar a autonomia das Unidades Acadêmicas e dos Órgãos Suplementares, atribuindo-lhes crescente responsabilidade na administração acadêmica de seus Programas e Cursos de Pós-Graduação, permitindo ao CEPG concentrar-se nas atribuições normativas e na definição de políticas acadêmicas para o ensino de Pós-Graduação e pesquisa.

Entretanto, no ano de 2000, uma Resolução Conjunta CEG- Conselho de Ensino e Graduação/CEPG é publicada dispondo sobre o Programa de Aperfeiçoamento Didático para os alunos de Pós-Graduação stricto sensu da UFRJ. A instituição deste Programa de Aperfeiçoamento Didático está pautada nas seguintes necessidades: proporcionar aos alunos de Pós-Graduação stricto sensu da UFRJ a oportunidade de uma experiência didático-pedagógica que complemente a sua formação científica, artística ou tecnológica; restabelecer, em novos moldes, o programa de tutorias anteriormente existente na UFRJ e contribuir para a preparação e qualificação de professores para o sistema educacional brasileiro, em seus vários níveis. (Resolução Conjunta CEG/CEPG nº. 01/2000)

Conforme o Artigo 2º da referida Resolução,

Compete a cada Programa de Pós-Graduação estabelecer os requisitos mínimos de inscrição, a carga horária, os critérios de

avaliação, as condições para a integração da disciplina de aperfeiçoamento didático ao conjunto dos requisitos curriculares dos seus cursos de Pós-Graduação, assim com a sua possível obrigatoriedade.

A falta de clareza no texto permite concluir sobre a não obrigatoriedade dessa formação, posto que a mesma Resolução que institui o aperfeiçoamento didático deixa a cargo de cada Programa o desenho da estrutura acadêmica de seu curso, o que reafirma a importância da investigação proposta. Entendemos que as disciplinas escolares, como processo social, são construídas por meio de lutas e conflitos, no embate de diferentes concepções, ideologias, tradições, determinando que certos conteúdos sejam incorporados à prática pedagógica, e outros sejam excluídos, por não serem considerados como socialmente válidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idéia de trazer à tona a história da formação pedagógica dos docentes da área da saúde da UFRJ, por meio deste projeto, descortina uma história da Educação.

O trabalho teve como uma de suas preocupações compreender os processos de organização e de ação das disciplinas de formação pedagógica, em nível de Pós-Graduação stricto sensu, procurando entender os discursos acadêmicos presentes na construção e nas diversas reformulações pelas quais passaram e que, ao mesmo tempo, se confundem com a história institucional do NUTES.

O que se constatou foi a ausência de formação pedagógica na maioria dos cursos analisados, pelo menos sob a forma como a compreendemos; os poucos que informam sobre a presença de disciplinas com caráter pedagógico dedicam-se apenas a inserir os mestrandos em atividades de aula, sem discussão e reflexão teórica sobre essa prática. Trata-se, portanto, de uma atividade prática pontual, que reproduz um modelo tradicional. Os Programas que não recorrem ao NUTES não criam espaço para que os mestrandos questionem e se informem sobre outras formas de exercer a docência.

Nos últimos dois anos, no entanto, vimos observando aumento do número de matrículas, o que nos leva a suspeitar que a nova versão da disciplina, desenvolvida com métodos ativos de aprendizagem e uma forte discussão sobre políticas públicas de saúde, de ciência e tecnologia e de educação e as recentes reformas educacionais, acompanhadas da implantação das diretrizes curriculares nacionais, tem provocado um retorno na procura. Mas isto pode ser objeto de outros estudos.

BIBLIOGRAFIA

Brant Ribeiro, Victoria. Condições da formação do profissional na área da saúde na UFRJ: a Faculdade de Medicina. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 26, n. 02, p. 115-124, 2002.

_____ Tecnologia Educacional e nós. Texto para fins didáticos, NUTES/UFRJ, 2001.

Brasil. MEC. Conselho Federal de Educação – CFE. Resolução 11/77. Brasília, DF: CFE/MEC, 1977.

_____ Parecer 77/69. Brasília, DF : CFE/MEC, 1969.

Candau, Vera Maria. A didática em questão. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Congresso Brasileiro de Educação Médica, 44, 2006, Gramado-RS. Anais eletrônicos, Gramado-RS, 2006. 1CD-Rom.

Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. SP: Ed. E. P. U., 1986, 119 p.

Novelli, Paulo Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação. Botucatu/UNESP 1997.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. PR2. CEG/CEPG Resolução conjunta CEG/CEPG nº 01/00 - Dispõe sobre o Programa de Aperfeiçoamento Didático para os alunos de Pós-Graduação stricto sensu da UFRJ, 2000.

_____ CEPG. Resolução CEPG nº 01/99 – Dispõe sobre a criação, organização, regime didático e atividades acadêmicas dos Programas e Cursos de Pós-Graduação da UFRJ, 1999.

_____ Resolução CEPG nº 01/88 – Dá normas que regulamentam a organização e o regime didático-científico dos cursos de Pós-Graduação na UFRJ, 1988.

Veiga, Ilma Passos. (coord.) Repensando a Didática. 12ª. ed. Campinas: Papirus, 1996