

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM MEDICINA: ANÁLISE DAS DISCIPLINAS OFERECIDAS EM 2006

PEDAGOGICAL TRAINING IN *STRICTO SENSU* POST-GRADUATE IN MEDICINE: AN ANALYSIS OF COURSES OFFERED IN 2006

Mariana Passos¹ Daniela Pimenta²; Ester Costa³; Victoria Brant⁴

¹Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde/NUTES/UFRJ; maripassosrp@yahoo.com.br

²Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde/NUTES/UFRJ; danipim@gmail.com

³Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde/NUTES/UFRJ; ecosta@vm.uff.br

⁴Orientadora do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde/NUTES/UFRJ;
victorianutes@gmail.com

Resumo

Análise qualitativa, nos Cadernos de Indicadores/CAPES/2006, das disciplinas pedagógicas de Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Medicina, pelas ementas e bibliografias. Visa identificar como se dá a formação pedagógica nesses Programas. As disciplinas foram categorizadas segundo as tendências pedagógicas descritas por Fusari (1988). Identificaram-se 186 Programas, excluíram-se 10 sem dados disponíveis e 4 de mestrado profissional. Não foram encontradas disciplinas pedagógicas em 50 Programas e nos 122 restantes 56,56% indicam 01 disciplina de formação pedagógica no currículo. Foram analisadas 214 disciplinas com tendência predominantemente crítico-reflexiva (38,2%), seguida da tradicional (24,7%) e tecnicista (22,5%). Essa predominância, no entanto, não descarta a preocupação com a significativa presença das tendências tradicional e tecnicista, contrariando a recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação da área da saúde.

Palavras-chave: educação médica, formação pedagógica, tendências pedagógicas.

Abstract

Qualitative analysis, published in the CAPES/2006 Guide Books, of the pedagogical subjects at the *stricto sensu* Post-graduate course in Medicine, their summaries and bibliographies. The work aims at identifying the method used for the pedagogical training of the teachers in the Post-graduate programs. The disciplines were categorized according to pedagogical trends described by Fusari (1988). 186 Programs were identified, 14 being excluded, 10 for the lack of available data, and 4 professional training master programs. 50 Programs did not include pedagogical disciplines, and in the remaining 122, 56,56% revealed 01 pedagogical discipline in the curriculum. 214 disciplines have been analyzed, which showed a predominantly critical-reflexive tendency, (38,2%), followed by the traditional (24,7%) and technicist (22,5%) ones. This predominance, however, still leaves room for concern for the significative presence of the traditional and technicist tendencies, contradicting the recommendations of the National Curricular Guidelines for the graduate course in the health area.

Keywords: medical education, pedagogical training, pedagogical tendencies

INTRODUÇÃO

A implantação da pós-graduação no Brasil teve como objetivo a formação de um professorado competente para atender com qualidade a expansão do Ensino Superior e para aprimorar o desenvolvimento da pesquisa científica. (KUENZER & MORAES, 2005).

A garantia desta qualidade é orientada pela CAPES desde 1976 por meio dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Na apresentação do V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) -2005-2010 o Ministério da Educação e Cultura afirmou que

(...) o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. (BRASIL, 2004:8)

Os objetivos da pós-graduação estabelecidos neste Plano para os próximos anos referem-se ao fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação, à formação de docentes para todos os níveis de ensino e à formação de quadros para mercados não acadêmicos.

Diante das amplas possibilidades de inserção do profissional pós-graduado no mercado de trabalho verifica-se a importância de (re) pensar a estrutura curricular destes cursos para responder, com melhor qualidade e eficácia, às demandas política, social, econômica e educacional do país. Neste sentido, o V PNPG compreende que a expansão do sistema deve contemplar quatro vertentes: a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.

A perspectiva de diversificação exige que o sistema de pós-graduação seja mais dinâmico e capaz de incorporar novos indicadores ao processo da avaliação, além de adotar procedimentos próprios para os diversos projetos de formação de mestres e doutores para atuação nos setores acadêmico, profissional e tecnológico. Esta diversidade exige que o sistema seja capaz de operar com formas complementares e cumulativas de apoio institucional. (BRASIL, 2004:59).

Velloso (2002), em estudo sobre o destino dos profissionais mestres e doutores, descreveu que apesar da diversidade de segmentos ocupacionais dos pós-graduados (*stricto sensu*) no Brasil, os resultados demonstraram que a maior parte ocupa atividades nas universidades (34,5% dos mestres e 60,8% dos doutores). Observa-se que a pós-graduação ainda tem cumprido predominantemente o papel de capacitar os profissionais para atuação docente no ensino superior, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que delega à pós-graduação a preparação de docentes para o exercício do magistério superior, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Reconhecendo, então, a necessidade de qualificação do corpo docente para o ensino fundamental, médio, superior e técnico, o V PNPG vislumbra a “possibilidade de estimular a criação de programas de mestrado voltados para a formação de professores

em serviço, em articulação e cooperação com os sistemas de ensino” (BRASIL, 2004:48).

A formação de professores exige o desenvolvimento de habilidades específicas. Villani & Pacca (1997) definem a habilidade didática como aquela capaz de executar com sucesso as tarefas de definir as metas a serem atingidas em cada aula, que consistem nas conquistas intelectuais e emocionais a serem alcançadas pelos alunos; elaborar uma representação dos conhecimentos prévios dos alunos, que devem constituir a fonte de propostas pedagógicas instigantes; planejar o desenvolvimento de aulas; fazer com que os alunos dêem um significado favorável à experiência didática e, por fim, a capacidade de conduzir as aulas de maneira eficaz.

Para tal, a inclusão de disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* se faz fundamental. O NUTES-UFRJ vem, há cerca de 30 anos, cumprindo este papel junto às coordenações dos Programas de mestrado da Medicina e da Odontologia da UFRJ, razão pela qual se justifica um estudo do estado da arte do oferecimento das disciplinas pedagógicas no país, de modo a identificar a tendência predominante e, se for o caso, sugerir ajustes nos programas oferecidos.

A análise buscou identificar, nos Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Medicina listados nos Cadernos de Indicadores da CAPES em 2006, as disciplinas que tratam da formação do docente, a tendência pedagógica seguida, conforme descrita por Fusari (1988), se tradicional, tecnicista ou crítica - reflexiva. A tendência escolanovista e o reprodutivismo (que, de acordo com Fusari, não chegou a se configurar em uma tendência, mas foi importante pelo papel de denúncia que exerceu) não foram considerados nessa pesquisa, pela ausência de suas características em disciplinas pedagógicas oferecidas pelos Programas.

Para esse autor, a tendência tradicional é entendida como aquela em que o professor transmite ao aluno os conteúdos, considerados como verdades absolutas, por meio do método de exposição verbal, de exercícios de fixação e memorização. Nesse processo, predomina a autoridade do professor enquanto ao aluno cabe o papel de agente passivo. Os conteúdos pouco têm a ver com a realidade concreta dos alunos, com a sua vivência. Os objetivos das disciplinas norteadas por esta tendência são: a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas e de atitudes. Para formação nesta tendência acredita-se que a aquisição de conhecimentos, por si só, desenvolve determinadas atitudes positivas em relação ao ensino e estas tendem a modificar o comportamento dos estudantes.

O papel do docente restringe-se a cumprir o programa, demonstrando habilidade para isto, e coordenar as atividades propostas, que se desenvolverão por meio de aulas expositivas, orientação de trabalhos em grupos e apresentação de painéis e sínteses. A dicotomia entre teoria e prática é nítida e o papel do docente é valorizar a aplicação da teoria à prática escolar. Os estudantes devem, prioritariamente, cumprir as tarefas propostas. Atividades reflexivas se colocam em segundo plano.

Conforme Fusari (1988), o treinamento de professores em cursos que seguiam essa tendência, na medida em que idealizava de certa forma a figura do educador, não considerava as condicionantes sociais que atuam concretamente na vida do professor, o que resultava em quase nenhuma alteração de seu comportamento.

Na tendência tecnicista o elemento principal é a organização racional dos meios. Professor e alunos ocupam posição secundária. O objetivo da formação orientada por esta tendência é preparar o homem para o mercado de trabalho e para essa finalidade deve organizar-se da maneira mais racional e produtiva possível. Isto exige que o trabalho pedagógico dos educadores priorize a mecanização do processo, de modo descolado dos reais problemas da sociedade, daí a proliferação de propostas

pedagógicas baseadas num enfoque sistêmico - o microensino, o ensino modular, a instrução programada, o uso dos computadores, entre outros.

A formação dos professores sob essa tendência prioriza o domínio de habilidades referentes ao planejamento de ensino; ao conhecimento e utilização de novas tecnologias do ensino e recursos audiovisuais e às habilidades ligadas à avaliação da aprendizagem.

De acordo com Fusari (1988), a tendência tecnicista deixou resíduos sérios na educação e nos educadores brasileiros. Vale ressaltar que restou a noção economicista, prático-utilitária, consumista, para a educação escolar, na medida em que foi profundamente enfatizado que se devia preparar o homem para o mercado de trabalho e, para tanto, o currículo da escola deveria ser adequado às necessidades empresariais.

A tendência crítica - reflexiva concebe a educação escolar como parte integrante do contexto social que a gerou e que a mantém. Seu objetivo é preparar o educando para a prática social concreta, por meio da qual ele perceberá as contradições básicas da sociedade, poderá posicionar-se frente a elas e atuar para transformá-las, em favor das necessidades da maioria da população. Nesse sentido, a formação de acordo com essa tendência se organiza a fim de permitir ao educando o contato sistemático com os conteúdos do ensino, relação esta que é mediada pelo trabalho do educador, enquanto cidadão real, concreto, situado no tempo e no espaço, que mantém relação profissional e pedagógica com os estudantes reais, concretos, situados no tempo e no espaço.

O papel do docente nesta tendência é o de propiciar a relação do educando com os conteúdos do ensino de forma dinâmica e, sempre que possível, relacionar a experiência do aluno com os conteúdos trabalhados, tentando, sistematicamente, evidenciar a importância de uma sólida formação escolar como instrumento para a sua prática cotidiana. Desta forma, a atuação do educador deverá ser coerente, articulada e intencional, de forma a propiciar a crítica social, bem como uma educação escolar viva, na vida social concreta.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizou-se pesquisa nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Medicina apresentados nos Cadernos de Indicadores da CAPES em 2006, visando identificar como se dá a formação pedagógica dos formadores, com base na experiência do NUTES na formação pedagógica de mestrandos de Medicina e Preceptores do Internato Médico da UFRJ. A opção pela pesquisa nos dados do ano base 2006 se deveu ao fato de que esses eram os dados mais atuais disponíveis na ocasião do levantamento (julho de 2008). Após identificação dos Programas, procedeu-se à análise das disciplinas voltadas para a formação pedagógica, tendo como base as descrições das ementas e bibliografias. Usaram-se como categorias de análise as características que definem as tendências descritas por Fusari (1988). Foram excluídos os Programas cujos dados não estavam disponíveis nos Cadernos de Indicadores e aqueles de mestrado profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificados 186 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* referentes ao ano base de 2006 cadastrados na CAPES. Estes Programas estão agrupados em três áreas, Medicina I (M1) = 72, Medicina II (M2)= 71 e Medicina III (M3)=43. Não há critérios descritos no portal CAPES que justifiquem esta subdivisão, no entanto observamos que os Programas das áreas M1 e M2 abrangem as medicinas clínicas, ciências médicas e especialidades clínicas além dos Programas que trabalham com métodos

complementares (radiologia, patologia, medicina nuclear etc.). O M3 abrange, na maioria dos Programas, os de cirurgia. Foram excluídos os Programas com apenas Cursos de mestrado profissional (n=4)¹, uma vez que a formação nesta modalidade de curso não prioriza a formação pedagógica de seus discentes, e os Programas que não apresentaram dados (ementa e bibliografia) acessíveis para consulta no portal CAPES (n=10). (tabela 1)

Tabela 1: Total de Programas analisados por área

	M1	M2	M3	Total
Programas identificados	72	71	43	186
Programas com apenas Cursos de Mestrado Profissional	03	01	0	04
Programas sem dados disponíveis para a consulta	05	04	01	10
Programas analisados	64	66	42	172

Não foram encontradas disciplinas pedagógicas em 50 Programas, sendo M1= 19, M2= 24 e M3= 7, o que corresponde a 29,06% do total dos Programas identificados (Tabela 2). Embora o V PNPG tenha ressaltado a importância da formação de professores de todos os níveis pela pós-graduação, a formação pedagógica continua sem ser contemplada por parte dos Programas.

Tabela 2: Programas de pós - graduação com e sem disciplina de formação pedagógica por área

Programas	M1	M2	M3	Total
Sem disciplina de formação pedagógica	19	24	07	50
Com disciplina de formação pedagógica	45	42	35	122
Total	64	66	42	172

A maior parte dos 122 Programas apresenta apenas 01 disciplina de formação pedagógica (56,56%). Muitas vezes, os Programas que oferecem mais de 03 disciplinas de formação pedagógica apresentam disciplinas com ementas e bibliografias semelhantes e apenas denominações diferentes. No total, foram analisadas as ementas de 214 disciplinas, oferecidas nos 122 Programas identificados como possuindo formação pedagógica.

¹ Consideramos aqui, que de acordo com Ribeiro (2005), o objetivo do Mestrado Profissional é o de “formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social.”(p. 15). Desta forma, o foco destes cursos não é a formação docente, o que dispensa a necessidade destes programas de possuírem disciplinas que privilegiem esta formação.

RIBEIRO, R.J. O Mestrado Profissional na Política atual da Capes. *Rev Bras de Pos-Grad.*, v.2, n.4, p. 8-15, 2005.

Tabela 3: Número de disciplinas de formação pedagógica por Programas

Nº de disciplinas / Programas	Programas na área M1 (n=45)	Programas na área M2 (n=42)	Programas na área M3 (n=35)	Total de disciplinas pedagógicas oferecidas
1	24	20	25	(69 x1)=69
2	13	13	9	(35x2)=70
3	6	5	0	(11x3)=33
4	1	2	1	(4x4)=16
7	1	1	0	(2x7)=14
12	0	1	0	(1x12)=12
Total de disciplinas	79 (24+26+18+4+7)	88 (20+26+15+8+7+12)	47 (25+18+4)	214

Importa destacar que, no Programa que apresenta 12 disciplinas de formação pedagógica, 10 possuem a mesma ementa e bibliografia com denominações diferentes em razão das especialidades a que se destinam, como *Prática de Docência em Dermatologia Pediátrica*, *Prática de Docência em Endocrinologia Pediátrica*, e assim por diante.

Com relação à análise das características que definem as tendências pedagógicas nas disciplinas analisadas, a tendência predominante foi a crítico – reflexiva (38,2%), embora a tecnicista (22,5%) e a tradicional (24,7%) ainda estejam presentes em um número significativo de disciplinas. Em 22 delas não foram encontrados dados suficientes nas ementas e na bibliografia para que se pudesse identificar uma tendência. Em 09 disciplinas as características apresentadas permitiram classificá-las como um híbrido de duas tendências.

Tabela 4: Tendência pedagógica nas disciplinas analisadas por área

	M1	M2	M3	Total
Tecnicista	13	19	16	48
Tradicional	22	27	04	53
Crítico – reflexiva	28	38	16	82
Tecnicista e tradicional	02	00	01	03
Tradicional e crítico - reflexiva	00	01	00	01
Tecnicista e crítico - reflexiva	01	02	02	05
Dados insuficientes	13	01	08	22
Total	79	88	47	214

A título de exemplificação, foram selecionadas ementas e bibliografias de três disciplinas que caracterizam as tendências pedagógicas consideradas para fins de classificação.

Exemplo de disciplina classificada como Tendência Tradicional:

Ementa: O pós-graduando vai ser o replicador de conhecimento e necessita ter precisão na apresentação de resultados e de transmissão de idéias. A finalidade desta ementa é proporcionar condições que coloquem o pós-graduando em situações de definir projetos, fazer apresentações orais, transmitir conhecimento e adequá-los às exigências da ciência moderna a aos seus meios de divulgação.

Bibliografia:

Curso de Didática da ...(Universidade em que o Programa de Pós-Graduação é desenvolvido)
Newble D and Cannon R. A handbook for medical teachers, 2nd edition, MTP Press, USA, 1985

Exemplo de disciplina classificada como Tendência Tecnicista:

Ementa: Apresentar os fundamentos da didática médica, utilizando-se de aulas teóricas e práticas e de seminários com apresentação de comunicações científicas. História da Universidade Brasileira. Modelo didático para exposição teórica, preparação de dispositivos e transparências. Recursos audiovisuais e de informática. Manuseio dos equipamentos audiovisuais. Modelo didático de comunicação científica.

Bibliografia:

1. Twelve tips to promote excellence in medical teaching. Med Teach. 2006; 28(1):19-23 (ISSN: 1466-187X)
2. See one, do one, teach one--exploring the core teaching beliefs of medical school faculty. Med Teach. 2006; 28(5):418-24 (ISSN: 1466-187X)
3. Trends in North American medical education. Keio J Med. 2005; 54(1):22-8 (ISSN: 0022-9717)
4. [Acquisition of skills in medical ethics in learning-teaching small groups. Comparing problem-based learning with the traditional model]. Rev Assoc Med Bras. 2004; 50(2):133-41 (ISSN: 0104-4230)
5. The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching. BMJ. 2004; 329(7469):770-3 (ISSN: 1468-5833)
6. Learning together: clinical skills teaching for medical and nursing students. Med Educ. 2003; 37(7):630-7 (ISSN: 0308-0110) Tucker K; Wakefield A; Boggis C; Lawson M; Roberts T; Gooch J Undergraduate Medical Education Unit, South Manchester University NHS Trust, Manchester, UK
7. The impact of three years' ethics teaching, in an integrated medical curriculum, on students' proposed behaviour on meeting ethical dilemmas. Med Educ. 2002; 36(5):489-97 (ISSN: 0308-0110) Goldie J; Schwartz L; McConnachie A; Morrison J Department of General Practice, University of Glasgow, UK. johngoldie@fsmail.net
8. The Medical Education Commission Report 2002: Trends Indicate A Steady State Supply Of Physicians. J La State Med Soc 2002 Sep-Oct;154(5):262-8 (ISSN: 0024-6921) Rigby PG; Foulks E; Pinsky WW; Braun K; Hilton C; Guidry J Louisiana State University Health Sciences Center, New Orleans, USA.

Exemplo de disciplina classificada como Tendência crítico-reflexiva:

Ementa: A disciplina Formação Didático Pedagógica em Saúde visa o preparo do pós-graduando para o exercício da função docente. Parte-se do princípio de que o preparo para a função docente não significa apenas a instrumentação técnica, mas também uma reflexão crítica desta prática e da realidade onde esta se realiza. Esta disciplina procura englobar os conteúdos de Pedagogia Médica e Didática Especial. Em Pedagogia

Médica, prevalece a discussão sobre o sentido da prática, procurando-se analisar seus determinantes através do estudo do sistema educacional e suas particularidades no campo da saúde. Em didática especial, ocupam lugares privilegiados o planejamento e a prática de aula. A disciplina terá carga horária de 60 horas, distribuídas em 10 encontros de 3 horas cada, sendo 30 horas aula e 30 horas de atividades extra-classe. O conteúdo da disciplina é desenvolvido a partir de leituras, trabalhos de grupo, estudos dirigidos, atividades práticas, uso de recursos audiovisuais e preleções dialogadas.

Bibliografia:

- HOSSNE, W.S. - Relação professor-aluno: inquietações-indagações-ética. Revista Brasileira de Educação Médica. 18(2):49-94, 1994
- BRANDÃO, C.R. - Educação? Educações: aprender com o índio. In _____ O que é educação, Cortez, São Paulo, 1990.
- LUCKESI, C. - Processo de leitura crítica da palavra escrita. In _____ Fazer universidade: uma proposta metodológica. São Paulo, Cortez, 1991
- MASETTO, M.R & ABREU, M.C. - Plano de Ensino. In _____ O Professor universitário em aula, Editor Associados, 1990.
- BATISTA, N.A. - O currículo do curso médico: um processo social. Fatos e relatos: o ensino na EPM. 1995.

CONCLUSÃO

Reconhecemos a limitação de uma análise em que apenas as ementas e as bibliografias foram consideradas na determinação da tendência pedagógica que orienta a disciplina. Os métodos de ensino, parte indicadora de como os conteúdos são veiculados, e que de certa forma anunciam o comportamento dos professores, não fazem parte dos registros das disciplinas nos Cadernos de Indicadores da CAPES.

Embora reconhecendo que a formação dos estudantes da graduação não se dê apenas pelo que se aprende com o professor, pois outros atores e cenários estão envolvidos neste processo, não há como negar a influência das múltiplas tendências pedagógicas dos docentes no perfil desse profissional.

Considerando o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação da área de saúde, aprovadas no segundo semestre de 2001 e no decorrer dos meses iniciais de 2002, a indicação de mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos, nos ambientes de prática, nas relações com os serviços de saúde e com as comunidades apontava na direção de uma formação mais crítica e reflexiva. A orientação na formação desses profissionais foi no sentido de contemplar as necessidades sociais da saúde com ênfase no Sistema Único de Saúde – SUS (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, as Instituições de Ensino deveriam criar mecanismos que contemplassem atividades complementares e que aproveitassem os conhecimentos adquiridos pelo estudante mediante estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, como as monitorias e estágios, os programas de iniciação científica, os programas de extensão e os cursos realizados em outras áreas afins. Os cenários onde se dariam a construção do conhecimento deveriam ser muito ampliados.

No exercício de sua atividade pedagógica, os docentes deveriam construir o projeto pedagógico do curso de forma coletiva, centrado no estudante como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. De acordo com o documento, a estrutura dos Cursos deveria assegurar: a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência; atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso; os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo; a implementação de

metodologia que estimulasse o estudante a refletir sobre a realidade social e aprendesse a aprender; a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver; o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos; a valorização das dimensões éticas e humanísticas. As avaliações dos estudantes deveriam basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares. (BRASIL, 2001).

Diante do exposto, fica claro como hoje o desafio de formar professores para atuar nos Cursos de Graduação na área de saúde não é pequeno, o que não é exclusividade desta área. O que preocupa é observar que a tendência pedagógica tradicional e a tecnicista continuam com participação expressiva nas disciplinas que visam formar o docente. Nessa pesquisa, as disciplinas oferecidas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Medicina, orientadas pela tendência tradicional e pela tecnicista, quando somadas, representaram 48,6% das 214 disciplinas. Isso indica que ainda é pequena a probabilidade de os estudantes de medicina participarem de modo ativo no processo de produção do conhecimento, o que provavelmente não os diferencia dos demais estudantes de outras áreas do conhecimento.

Chama a atenção, também, o fato que a bibliografia de um número expressivo das disciplinas oferecidas nesses Programas orientados pelas tendências tradicional e tecnicista é americana, em contraposição às referências dos Programas de tendência crítico-reflexiva, na sua maioria de autores brasileiros.

No contexto atual, o que se espera da atuação do professor na formação de profissionais de saúde é o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que proponham concretamente desafios a serem superados pelos estudantes, que lhes possibilitem ocupar o lugar de sujeitos na construção dos conhecimentos e que coloquem o professor como facilitador e orientador desse processo. Esses aspectos, considerados de extrema relevância para formar profissionais implicados com a construção do conhecimento científico e com as mudanças que vêm ocorrendo nas ciências e na sociedade, não foram encontrados em ementas e sim em apenas algumas referências bibliográficas, por dedução.

Os achados deste estudo trazem uma espécie de sinal de alerta e uma provocação para que se amplie a investigação das tendências pedagógicas presentes em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que neles estão se formando professores das novas gerações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CES nº5/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina, Enfermagem e Nutrição, Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura - 07/11/2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 09/09/06.

BRASIL. CAPES – V Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPG) – 2005-2010, Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura, 2004.

FUSARI, J. C. Tendências históricas do treinamento em educação. Revista Idéias, FDE - Estado de São Paulo, n. 3: p. 13-28, 1988.

KUENZER, A. Z. & MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. Educação e Sociedade, Campinas, v26, nº93, p. 1341-1362, 2005.

Portal CAPES. Cadernos de Indicadores (disciplinas) - avaliação - ano base 2006. Disponível em: <www.capes.gov.br/cursos-recomendados>. Acesso em: 28/07/2008.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. Cadernos de Pesquisa, v34, nº123, p. 583-611, 2002.

VILLANI, A. & PACCA, J. L. de A. Construtivismo, Conhecimento Científico e Habilidade Didática no Ensino de Ciências. Rev. Fac. Educ., v23, nº1-2. Disponível em <<http://www.scielo.br>>, acessado em 05/12/2008, 1997.