

Pós-graduação *stricto sensu* em Medicina: como está a formação pedagógica

Graduate study in Medicine: how is pedagogical formation

Posgrado *stricto sensu* en Medicina: cómo está la formación pedagógica

Daniela Tavares Pimenta, especialista em psicologia médica pela UERJ e em psicologia oncológica pelo Inca, mestre em educação pelo Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes), da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Endereço: Rua das Laranjeiras, 192/704 – Laranjeiras. Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22.240-003. Telefone: (21) 7891-3942. E-mail: danipim@gmail.com.

Victoria Maria Brant Ribeiro, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professora associada do Nutes. Endereço: Rua Pio Correia 80, bl. 2, ap. 1004 – Jardim Botânico. CEP: 22.461-240. E-mail: victorianutes@gmail.com.

Ester de Queirós Costa, especialista em metodologia do ensino superior, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em tecnologia educacional nas Ciências da Saúde, do Nutes/UFRJ, professora adjunto da Faculdade de Nutrição da UFF. Endereço: Rua Gavião Peixoto, n° 27/1104 – Icaraí. Niterói, RJ. CEP: 24.230-090. E-mail: ecosta@vm.uff.br.

Mariana Passos, doutoranda, com pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde pelo Nutes/UFRJ. Telefone: (21) 2562-6355. E-mail: maripassosrp@yahoo.com.br.

## Resumo

São analisadas as disciplinas pedagógicas oferecidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Medicina, consultados

nos Cadernos de Indicadores da Capes, 2006. As disciplinas foram categorizadas segundo as tendências pedagógicas descritas por Fusari (1988). Identificaram-se 186 programas, excluíram-se 10, sem dados disponíveis, e outros quatro de mestrado profissional. Não foram encontradas disciplinas pedagógicas em 50 programas e, nos 122 restantes, 56,56% indicam uma disciplina no currículo. Foram analisadas 214 disciplinas com tendência predominantemente crítico-reflexiva (38,2%), seguida da tradicional (24,7%) e da 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 área da Saúde.

**Palavras-chave:** Educação Médica. Formação Pedagógica. Tendências Pedagógicas.

### **Abstract**

This essay analyses the pedagogical disciplines taught throughout academic graduate programs in Medicine, according to the CAPES Book Index/2006. The disciplines have been categorized according to pedagogical trends described by Fusari (1988). 186 programs have been identified, excluding 10 whose data were not available and 4 which offer a professional master's degree. 50 programs did not include pedagogical disciplines and in the remaining 122 (56,56%) indicate but one such discipline in the curriculum. Altogether 214 disciplines have been analyzed, 38,2% of which showed a predominant critical-reflexive trend, followed by traditional (24,7%) and technicist (22,5%) trends. Despite the predominance of the critical-reflexive approach, the significant presence of the traditional and technicist trends cannot be disregarded, as they contradict the recommendations of the National Curricular Guidelines for graduate courses in the field of health.

**Keywords:** Medical Education. Pedagogical Training. Pedagogical Tendencies.

## Resumen

Son analizadas las asignaturas pedagógicas ofrecidas en los planes de posgrado *stricto sensu* en Medicina, consultados en los Cuadernos de Indicadores de la Capes, 2006. Las asignaturas fueron categorizadas según las tendencias pedagógicas descritas por Fusari (1988). Fueron identificados 186 planes, fueron excluidos 10, sin datos disponibles y otros cuatro de maestría profesional. No fueron encontradas asignaturas pedagógicas en 50 planes y, en los 122 restantes, 56,56% indican una asignatura en el currículo. Fueron analizadas 214 asignaturas con tendencia predominantemente crítico reflexiva (38,2%), seguida de la tradicional (24,7%) y de la tecnicista (22,5%). Esa predominancia, mientras no descarta la preocupación con la significativa presencia de las tendencias tradicional y tecnicista, contrariando la recomendación de las directrices curriculares nacionales para el área de la Salud.

**Palabras clave:** Educación Médica. Formación Pedagógica. Tendencias Pedagógicas.

## Introdução

Na apresentação do V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, o Ministério da Educação e Cultura afirma 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, p. 8)

A garantia dessa qualidade é orientada pela Capes desde 1976 e pretendida nos programas de pós-graduação ao levar em consideração que seus objetivos devem referir-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 (PNPG, 2005-2010).

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, p. 59).

Diante da diversidade de cenários nos quais o profissional pós-graduado pode estar inserido, verifica-se a importância de (re) pensar a estrutura curricular desses cursos para oferecer, com melhor qualidade e eficácia, recursos que favoreçam o desempenho de competências para lidar com as demandas política, social, econômica e educacional do País. Nesse sentido, o alcance de um profissional que responda às orientações do PNPG deve estar relacionado ao planejamento das disciplinas oferecidas (conteúdos e metodologia) dos programas de pós-graduação.

Apesar da possibilidade de inserção ampla em segmentos ocupacionais dos pós-graduados (*stricto sensu*) no Brasil, Velloso (2002), ao realizar um estudo sobre a inserção dos profissionais com a titulação de mestres e doutores, afirma que a maior parte ocupa atividades docentes em instituições de ensino superior (34,5% dos mestres e 60,8% dos doutores). Os achados corroboram o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, ao delegar à pós-graduação a preparação de docentes para o exercício do magistério superior, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Considerando que a formação de professores exige o desenvolvimento de habilidades específicas e que há necessidade de

qualificar o corpo docente para os ensinos fundamental, médio, superior e técnico, o V PNPG ressalta a importância “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, p. 48).

Seguindo a mesma orientação do V PNPG, o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ), há cerca de 30 anos, propõe-se a cumprir esse papel junto às coordenações dos programas de mestrado de Medicina e Odontologia da UFRJ ao oferecer disciplinas pedagógicas como a de planejamento curricular e ensino, razão pela qual se justifica um estudo do estado da arte do oferecimento dessas disciplinas no País, de modo a identificarmos a tendência pedagógica predominante e sugerir, se necessário, a reconstrução dos programas oferecidos.

Cabe ressaltar que compreendemos a habilidade didática como aquela descrita por Villani e Pacca (1997), capaz de desenvolver as tarefas de definir metas intelectuais e emocionais a serem atingidas pelo aluno a cada aula; elaborar o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, como fonte de propostas pedagógicas instigantes; planejar aulas; proporcionar aos alunos um significado positivo à experiência didática; e, por fim, conduzir as aulas de maneira eficaz.

O presente estudo busca identificar, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Medicina, listados nos Cadernos de Indicadores da Capes em 2006, as disciplinas que se referem à formação para a atividade docente e 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 o autor, não chegaram a se configurar como tendências, mas foram importantes pelo papel de denúncia que exerceram, não foram consideradas nessa pesquisa pela ausência de suas características nas disciplinas oferecidas pelos programas.

Para Fusari (1988), a tendência tradicional caracteriza-se por ser aquela que o professor transmite ao aluno os conteúdos, considerados verdades absolutas e descoladas da realidade e da experiência dos alunos, por meio de método expositivo e de exercícios de fixação e

memorização. Predomina a autoridade do professor e ao aluno cabe o papel de agente passivo. Os objetivos das disciplinas resumem-se à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de atitudes e habilidades específicas. Para formação nessa tendência acredita-se que, ao adquirir conhecimentos, serão desempenhadas as atitudes positivas em relação ao ensino e que essas tendem a modificar o comportamento dos estudantes.

Ao docente cabe o papel de cumprir o programa, demonstrando habilidade, e coordenar as atividades propostas, desenvolvidas 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 docente prioriza a aplicação da teoria à prática escolar. Os estudantes devem, prioritariamente, cumprir as tarefas propostas e as atividades reflexivas são colocadas em segundo plano.

O autor afirma que o treinamento de professores em cursos que seguem a tendência tradicional, na medida em que idealizam a figura do educador, não considera as condicionantes sociais que atuam diretamente na vida do professor, o que resulta em pouco impacto no seu comportamento.

Na tendência tecnicista, o elemento principal é a organização racional dos meios. Professor e alunos ocupam posição secundária. A orientação dessa tendência é capacitar o homem para o mercado de trabalho, auxiliando-o na organização mais racional e produtiva possível para o alcance dos resultados esperados. Essa tarefa exige um trabalho pedagógico dos educadores que priorize a mecanização dos processos, de modo independente dos problemas reais da sociedade, o que propicia o uso de propostas pedagógicas baseadas em um enfoque sistêmico - o microensino, o ensino modular, a instrução programada e o uso dos computadores são exemplos dessas propostas.

O domínio de habilidades referentes ao planejamento de ensino, ao conhecimento e à utilização de novas tecnologias do ensino e de recursos audiovisuais e à avaliação da aprendizagem é priorizado nessa tendência e apresentado como norteador das estratégias de formação de professor.

De acordo com Fusari (1988), a tendência tecnicista deixou resíduos na educação e nos educadores brasileiros por valorizar, entre outros aspectos, o preparo do profissional para o mercado de trabalho em função da noção economicista, prático-utilitária e consumista. O currículo da escola deve, então, adequar-se às necessidades empresariais.

Com o objetivo de auxiliar o educando para práticas sociais, a tendência crítica-reflexiva compreende a educação escolar como parte integrante do contexto social, que a gerou e a mantém. A formação orientada por essa tendência favorece o contato e a percepção das contradições da sociedade e possibilita o posicionamento frente a elas e sua transformação em favor das necessidades da maioria da população. Organiza-se com a finalidade de permitir ao educando o contato sistemático e dinâmico com os conteúdos do ensino, favorecendo a relação desses conteúdos com as experiências de trabalho. Essa tendência vislumbra a importância da formação escolar como instrumento da prática cotidiana.

Ao educador, cidadão contextualizado, cabe a mediação desse processo de aprendizagem. Sua atuação deve ser coerente, articulada e intencional, de forma a propiciar a crítica social. O educador é responsável por manter uma relação profissional e pedagógica com os educandos, que também estão contextualizados e inseridos em uma sociedade que influencia e é influenciada pelos processos educativos.

## Procedimentos metodológicos

Foi realizada uma pesquisa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Medicina, apresentados nos Cadernos de Indicadores da Capes, em 2006, com o objetivo de identificar como se dá a formação pedagógica dos futuros formadores. Baseia-se na experiência do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que compreende a importância da formação pedagógica e a oferece como disciplina a mestrandos de Odontologia e Medicina, além de preceptores do internato médico da UFRJ. A opção pela coleta de dados referente ao ano de 2006 deve-se ao fato de terem sido os mais recentes na ocasião do levantamento (julho de 2008). Após a identificação dos programas, procedeu-se à análise

<sup>1</sup> 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). Dessa forma, o foco desses cursos não seria a formação docente, o que dispensa a necessidade desses programas possuírem disciplinas que privilegiem essa formação.

das disciplinas voltadas para a formação pedagógica, tendo como base as descrições das ementas e bibliografias. Usaram-se como categorias de análise as características das tendências pedagógicas descritas por Fusari (1988). Os programas cujos dados não estavam disponíveis nos Cadernos de Indicadores e aqueles de mestrado profissional foram excluídos.

## Resultados e discussão

Foram identificados 186 programas de pós-graduação *stricto sensu* referentes ao ano base de 2006, cadastrados na Capes, agrupados em três áreas: Medicina I (M1) = 72, Medicina II (M2) = 71 e Medicina III (M3) = 43. Não havia critérios descritos no portal Capes que justificassem essa subdivisão, no entanto, observamos que os programas dos grupos M1 e M2 abrangiam as medicinas clínicas, as ciências médicas e as especialidades clínicas, além dos programas que trabalham com métodos complementares, como radiologia, patologia e medicina nuclear. O M3, na maioria dos programas, estava relacionado à medicina cirúrgica.

Foram excluídos quatro (4) programas, classificados como curso de mestrado profissional,<sup>1</sup> uma vez que essa modalidade não prioriza a formação pedagógica de seus discentes, além de 10 programas que não apresentaram dados (ementa e bibliografia) acessíveis para consulta (Tabela 1).

**Tabela 1. Total de programas analisados por área**

	M1	M2	M3	Total
Programas identificados	72	71	43	186
Programas apenas com 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

Em 29,06% (n=50) dos programas identificados, não foram encontradas disciplinas pedagógicas, sendo M1 = 19, M2 = 24 e M3 = 7 (Tabela 2). Embora o V PNPG ressalte a importância da formação de professores de



todos os níveis pela pós-graduação, as disciplinas com formação pedagógica foram contempladas apenas em 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

Foram analisadas 214 disciplinas, oferecidas nos 122 programas identificados, que apresentaram conteúdos de formação pedagógica (Tabela 3).

**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 por área	79 (24+26+18+4+7)	88 (24+26+18+8+7+12)	47 (25+18+4)	214

A maior parte dos programas apresentou apenas uma disciplina de formação pedagógica (56,56%) e os programas que oferecem mais de três disciplinas de formação pedagógica caracterizaram-se, com frequência, por terem ementas e referências bibliográficas iguais ou similares, apenas denominações diferentes.

No programa que apresentou 12 disciplinas de formação pedagógica, observou-se que 10 possuíam a mesma ementa e bibliografia e apresentavam apenas denominações diferentes em função das especialidades a que se destinavam, como Prática de Docência em Dermatologia Pediátrica, Prática de Docência em Endocrinologia Pediátrica etc.

A análise das características que definem as tendências pedagógicas nas disciplinas analisadas demonstrou que a tendência predominante foi a crítico-reflexiva (38,2%), embora a tecnicista (22,5%) e a tradicional (24,7%) tenham estado presentes em um número significativo no total das disciplinas analisadas (47,2%) (Tabela 4).

**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

Em 22 disciplinas, não foram encontrados dados suficientes para a identificação da tendência. Foram classificadas nove disciplinas como híbridas de duas tendências.

Com a finalidade de ilustrar, foram selecionados abaixo exemplos de 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:**

1. *Curso de Didática da ... (Universidade em que o Programa de Pós-Graduação é desenvolvido)*
2. 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. *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*

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**

O aprendizado dos estudantes da graduação não é desenvolvido apenas em função do que é apresentado pelo docente, compreendendo assim outros atores e cenários envolvidos nesse processo. No entanto, reconhecemos a possibilidade das múltiplas tendências pedagógicas dos docentes influenciarem no perfil desse profissional em formação.

Consideramos que a análise - apenas das ementas e das bibliografias para a determinação da tendência pedagógica que orienta a disciplina - apresenta limitações por compreendermos que os métodos de ensino - parte indicadora de como os conteúdos são veiculados e representativos da forma como os docentes ministram suas disciplinas - não estão registrados nas disciplinas, nos Cadernos de Indicadores da Capes.

No sentido de contemplar as necessidades sociais da Saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2001), as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação da área de Saúde, homologadas em 2001, indicam a necessidade de construir novos projetos pedagógicos para os cursos, ampliando os cenários de aprendizado e as relações com os serviços de saúde e com as comunidades, direcionando, assim, para uma formação mais crítica e reflexiva.

Nesse sentido, as instituições de ensino deveriam criar mecanismos que contemplassem atividades complementares e aproveitassem os conhecimentos adquiridos pelo estudante mediante estudos e práticas independentes, presenciais ou à distância. Os cenários para a construção do conhecimento deveriam ser ampliados.

Para o alcance dessa proposta pedagógica, os docentes devem construir projetos de forma coletiva, centrados no estudante como sujeito da aprendizagem e apoiados no docente como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. De acordo com as DCN (BRASIL, 2001), a estrutura dos cursos deve assegurar, entre outras coisas: a articulação entre o ensino, a pesquisa e a assistência; a integração estudo/trabalho; a pluralidade no currículo; as metodologias que estimulam o estudante a refletir sobre a realidade social e a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; e o saber fazer e o saber conviver. As avaliações dos estudantes devem basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares referenciadas por esse documento.

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. Esses dados demonstram que ainda é pouco expressivo o número de disciplinas que compreendem o estudante de Medicina como ator, como alguém ativo no seu processo de aprendizagem.

Diante do exposto, apresenta-se o desafio de formar professores para atuar nos cursos de graduação na área de Saúde orientados pela tendência crítico-reflexiva, o que não é exclusividade dessa área. O que nos preocupa é observar que as tendências pedagógicas tradicional e tecnicista ainda apresentam participação expressiva nas disciplinas que visam formar o docente.

Cabe ressaltar que a bibliografia de um número expressivo das disciplinas oferecidas nos programas orientados pelas tendências tradicional e tecnicista é internacional, contrapondo-se às referências dos programas de tendência crítico-reflexiva que, em sua maioria, priorizam 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 nas práticas de atuação que vêm ocorrendo na saúde, nas ciências e na sociedade, foram encontrados em um número pequeno de ementas e, por dedução, em algumas referências bibliográficas.

Os achados deste estudo trazem uma espécie de sinal de alerta e uma provocação para que se amplie a discussão sobre as questões de educação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que neles estão se formando professores das novas gerações.

Recebido em 27.11.2009

Aprovado em 27.07.2010

### Referências bibliográficas

BRASIL. Resolução CNE/CES n°5/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina, Enfermagem e Nutrição. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 09 set. 2006.

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

FUSARI, J. C. Tendências históricas do treinamento em educação. *Revista Idéias*, n. 3, 1988, p. 13-28.

PORTAL CAPES. Cadernos de Indicadores (disciplinas) – Avaliação – Ano base 2006. Disponível em: <[www.capes.gov.br/cursos-recomendados](http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados)>. Acesso em: 28 jul. 2008.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, 2002, p. 583-611.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. de A. Construtivismo, Conhecimento Científico e Habilidade Didática no Ensino de Ciências. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 dez. 2008.