

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC- SP**

Patricia Lima Dubeux Abensur

**Uma prática didático-pedagógica com profissionais da saúde inspirada na proposta
de investigação temática de Paulo Freire**

Doutorado em Educação: Currículo

São Paulo
2017

Patricia Lima Dubeux Abensur

Uma prática didático-pedagógica com profissionais da saúde inspirada na proposta de investigação temática de Paulo Freire

Doutorado em Educação: Currículo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Profa. Dra. **Ana Maria Saul**.

São Paulo
2017

Banca Examinadora

Ao meu filho, **Leonardo**, que me mostra a beleza e a alegria de ser mãe e me faz ter esperança na construção de um mundo mais amoroso e fraterno. Por me transformar em uma pessoa melhor a cada dia.

Ao meu marido, **Eder**, que me mostra, a cada dia, a boniteza e as lições que cada momento partilhado de nossas vidas nos oferece. Pelo apoio incondicional e participação que tornaram possível essa conquista, que é nossa. Pelo amor que renova a nossa vida a dois.

Aos meus pais, **Aluizio e Regina**, que, junto comigo, sonharam com essa conquista. Pelo incentivo, pela confiança, pelo carinho e pelo entusiasmo sempre presentes em minha caminhada acadêmica. Vocês são uma inspiração para a minha vida.

Agradecimentos

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq), pelo incentivo e apoio financeiro, que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa, bem como a participação em eventos acadêmicos para divulgação do estudo.

Agradecimentos

A Deus, pelos desafios que me transformaram e pelo conforto e discernimento nos momentos em que esta conquista parecia impossível.

À professora Ana Maria Saul, orientadora, amiga e companheira que, na coerência entre o seu discurso e o seu fazer, me ensinou e possibilitou a vivência de uma pedagogia verdadeiramente freireana, em momentos que me desafiaram e me colocaram à prova no desenvolvimento desta pesquisa;

À professora e amiga Eliete Santiago, que me apresentou à pedagogia freireana e me faz ver, continuamente, em suas atitudes e palavras, a amorosidade, a humildade e a rigorosidade presentes no fazer docente freireano.

Ao professor Alexandre Saul, pelos ensinamentos sobre a pedagogia freireana e a metodologia da investigação temática durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. Pela força e motivação para a concretização deste trabalho e por suas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À professora Maria Otilia Jose Montessori Mathias, pelas contribuições no exame de qualificação, frutos de uma leitura cuidadosa e respeitosa de meu trabalho e por sua disponibilidade para participar desta minha conquista.

À professora Marina Feldemann, pelas contribuições sobre formação docente que me fizeram refletir o meu fazer docente de maneira crítica e comprometida e por sua postura sempre disposta e alegre para participar em vários momentos desta minha caminhada.

Ao professor Antonio Chizzotti, pela alegria que nos contagiava a cada discussão epistemológica e por me ensinar a importância da humildade em sala de aula e do respeito para com os saberes dos educandos e educandas.

Aos trinta e um pós-graduandos da disciplina “Formação Didática-pedagógica em Saúde FDPS”- turma 9/2016, pela confiança e comprometimento com a pesquisa, que tornaram este

sonho possível, pela disponibilidade para aprender e ensinar que é possível construirmos, juntos, uma didática crítico-emancipatória.

À amiga Lídia Ruiz Moreno, professora do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS, com quem compartilho o sonho de uma educação humanizadora, por suas contribuições para esta pesquisa e para a minha formação como docente. E, ainda, por tornar possível a vivência de uma docência freireana compartilhada na turma 9/2016 da disciplina FDPS, cenário em que a investigação se concretizou.

À professora Irani Gerab e ao professor Nildo Batista, coordenadores do CEDESS, por acreditarem neste trabalho e oferecerem condições concretas para o seu desenvolvimento.

Aos servidores do CEDESS, docentes e administrativos, pelo incentivo à realização desta pesquisa, em especial a Cláudia Almeida, Gisela Pocker, Lucas Souza e Marcus Santana, que estiveram diretamente envolvidos com a turma 9/2016.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da PUC-SP, pelas contribuições para a pesquisa, por meio de ensinamentos, debates e orientações e pelas contribuições para a minha formação enquanto docente. Ali, como aluna e pesquisadora do Programa, aprendi a ser uma docente freireana.

Aos colegas do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da PUC-SP, em especial aos integrantes da turma 1.2014 de doutorado e aos integrantes da Cátedra Paulo Freire, pelas discussões e reflexões que não permitiram que a caminhada fosse solitária e contribuíram para a qualificação deste texto.

A minha querida amiga e conterrânea Ana Lúcia Nunes, companheira da turma de doutorado, pela partilha nos momentos de dificuldades e alegrias. Por sua generosidade e disponibilidade para passar muitas tardes com meu filho Léo, tornando possível que eu assistisse às aulas e participasse de reuniões de orientação. Sem seu apoio, este sonho não seria realizável.

À minha avó Aurina, a meus irmãos Andréa e Paulo, e Fred e Corina, pelo apoio, incentivo, motivação e confiança incondicionais para que este sonho se tornasse realidade e por não

permitirem que a distância fosse um empecilho para a vida em família.

À professora Márcia Regina Savioli, pela revisão cuidadosa e rigorosa do texto desta Tese.

A todos aqueles que estavam presentes e participaram com alegria e incentivo do início de minha caminhada para realização deste sonho, mas que, hoje, vivem em uma outra dimensão.

À Cida, secretária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da PUC-SP, pelo acolhimento, pelo incentivo e pela dedicação despendida em cada informação prestada.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e relocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Paulo Freire).

RESUMO

ABENSUR, Patricia Lima Dubeux. **Uma prática didático-pedagógica com profissionais da saúde inspirada na proposta de investigação temática de Paulo Freire**. 2017. 127f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

Este estudo integrou uma pesquisa nacional, sob a responsabilidade da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, coordenada pela professora Dra. Ana Maria Saul, que busca contribuir para a releitura e reinvenção do pensamento de Paulo Freire nas políticas e práticas educativas. Teve como objetivo investigar as possibilidades e os limites de se construir e vivenciar uma prática didático-pedagógica para profissionais da área da saúde, subsidiada pelos pressupostos da Pedagogia Freireana. O referencial teórico assumiu a categoria ensino-aprendizagem freireana como central para a pesquisa, que, junto com os conceitos de participação, diálogo, investigação temática, conhecimento e “ser mais” compuseram a trama conceitual freireana da pesquisa, que orientou a construção da proposta didático-pedagógica e, além dela, a produção, a análise e a apresentação dos dados. Adotou-se a abordagem qualitativa na vertente da investigação temática (FREIRE, [1970] 2003). A proposta de pesquisa concretizou-se na disciplina “Formação Didático-pedagógica em Saúde”, desenvolvida em dez aulas, com trinta e um estudantes de pós-graduação de cursos *strito sensu* da área da saúde do *campus* São Paulo da Universidade Federal de São Paulo. Na produção dos dados foram utilizados questionário aberto e fechado, áudio de aula, atividades escritas desenvolvidas no decorrer da disciplina e diário de campo. A primeira fase da produção dos dados foi realizada durante o desenvolvimento da disciplina, no 2º semestre de 2016. Um segundo momento - de avaliação da prática didático-pedagógica desenvolvida - ocorreu seis meses após o término da disciplina (maio/2017), por meio da aplicação de um questionário aberto para verificar se e como essa experiência docente provocou mudanças nas práticas dos profissionais da saúde, seja na assistência ou na docência. A leitura e interpretação dos dados mostraram-nos a importância de se assumir como ponto de partida do trabalho didático-pedagógico a realidade dos educandos; a necessidade de se criarem condições concretas para que ocorra a partilha, a discussão e a reflexão sobre aspectos do contexto profissional dos educandos, o reconhecimento da dimensão coletiva na construção do conhecimento individual e a necessidade de se olhar para a prática como objeto de conhecimento e reflexão, com o intuito de transformá-la. Este estudo pode oferecer contribuições ao que vem sendo pesquisado na área da formação didático-pedagógica dos profissionais da saúde, porque construiu e desenvolveu uma prática didático-pedagógica que provocou a reflexão e análise do fazer docente e assistencial, com vistas a promover mudanças, a partir de uma opção teórico-metodológica contra-hegemônica, mostrando seus limites e possibilidades.

Palavras-chave: Pedagogia Freireana. Educação Superior em Saúde. Formação didático-pedagógica. Investigação temática.

ABSTRACT

ABENSUR, Patricia Lima Dubeux. **A didactic-pedagogical practice with health professionals inspired by Paulo Freire's thematic research proposal**. 2017. 127f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

This work is part of a national research, under the responsibility of Paulo Freire Chair of PUC-SP, supervised by professor Dra. Ana Maria Saul, which seeks to contribute to a review and reinvention of Paulo Freire's thought on educational policies and practices. It aimed to investigate the possibilities and limits of constructing and experiencing a didactic-pedagogical practice for health professionals, based on Paulo Freire's Pedagogy. The theoretical reference considered Paulo Freire's teaching-learning category as the main point of the research that together with the concepts of participation, dialogue, thematic investigation, knowledge and "ser mais" made Paulo Freire's conceptual framework of research, which guided the construction of the didactic-pedagogical proposal and, in addition, the production, analysis and data presentation. The qualitative approach was adopted in the area of thematic investigation (FREIRE, [1970] 2003). The research proposal was achieved by the course "Formação didático-pedagógica em Saúde", that has been developed in ten classes, with thirty-one graduate students of *strito sensu* courses in the health area of the Federal University of São Paulo at São Paulo city. In order to generate data, some methodological resources were used such as open and closed survey, classroom audio, written activities that were developed during the course and field diary. The first step of data generation was done during the development of the discipline in the second semester of 2016. A second moment of assessment of the didactic-pedagogical practice took place six months after the end of the course (May/2017), through the application of an open questionnaire to verify if and how this teaching experience has changed the practices of health professionals in terms of care or teaching. The reading and interpretation of the data showed us the importance of considering, as a start point of didactic-pedagogical work, the reality of the students; the need to create practical proposals for sharing, discussion and reflection on aspects of the professional environment of the learners, the appreciation of the collective dimension in the construction of individual knowledge and the need to look at practice as an object of knowledge and reflection with the aim of transforming it. This work can contribute for what has been researched in the didactic-pedagogical training area of health professionals, because it has built and developed a didactic-pedagogical practice that provoked the reflection and analysis of teaching and assistance, promoting changes, from a theoretical-methodological option that opposes the traditional way of thinking, showing its limits and possibilities.

Keywords: Paulo Freire's Pedagogy. Health's higher education. Didactic-pedagogical training. Thematic investigation.

Lista de Figuras

Figura 1 - Trama conceitual freireana: ensino-aprendizagem.....	39
Figura 2 - Configuração da investigação temática freireana adotada na turma 9/2016 da disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde”.....	67
Figura 3 - Nuvem de palavras construída a partir dos problemas trazidos nas respostas dos questionários.....	68
Figura 4 - Trabalho de decodificação em pequenos grupos.....	70
Figura 5 - Desenhos com títulos de cenas de uma prática educativa marcante (positiva ou negativa) na vida acadêmica dos participantes utilizados no psicodrama pedagógico.....	73
Figura 6 - Trabalhando o conteúdo com o auxílio de mapas conceituais.....	74
Figura 7 - Discussão dos planos de aula em pequenos grupos	75
Figura 8 - Apresentação e discussão dos planos de aula.....	76
Figura 9 - Sequência de ações didático-pedagógicas da disciplina na pesquisa.....	76

Lista de Gráficos

- Gráfico 1 – Vínculo dos participantes nos programas em nível de pós-graduação59
- Gráfico 2 – Situação dos participantes quanto ao exercício de atividade docente.....60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	O que dizem os estudos correlatos.....	29
1.2	Uma visão geral do que virá a seguir.....	31
2	REFERENCIAIS FREIREANOS PARA UMA PRÁTICA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA NA ÁREA DA SAÚDE.....	33
2.1	A opção por Paulo Freire: um caminho contra-hegemônico.....	33
2.2	Uma trama freireana como lente para construção e análise de um processo de ensino-aprendizagem.....	36
2.3	O diálogo freireano como fundamento do processo ensino-aprendizagem.....	39
2.4	Ensino-aprendizagem implica participação.....	42
2.5	O processo ensino-aprendizagem requer investigação temática.....	44
2.6	Ensino-aprendizagem gera conhecimento.....	47
2.7	Ensino-aprendizagem objetiva o “ser mais”.....	49
3	O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO.....	52
3.1	A opção teórico-metodológica: a possibilidade de um novo fazer.....	57
3.2	Pós-graduandos da saúde: sujeitos participantes da pesquisa.....	58
3.3	A vivência da investigação temática.....	65
3.4	O trabalho com os conteúdos e o plano de ação.....	72

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS: UM MOMENTO PARA A REFLEXÃO E A ANÁLISE DA PRÁTICA VIVENCIADA.....	77
4.1 A importância da realidade dos educandos como ponto de partida do trabalho didático-pedagógico.....	78
4.2 O diálogo e a participação: condições concretas para a partilha, a discussão e a reflexão do contexto profissional dos educandos.....	83
4.3 O reconhecimento da dimensão coletiva na construção do conhecimento individual.....	88
4.4 O olhar sobre a prática: mudar é difícil mas é possível.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A: Programa da disciplina.....	115
APÊNDICE B: Questionário aberto – avaliação da disciplina e autoavaliação.....	119
APÊNDICE C: Questionário aberto – alunos docentes – pós-disciplina.....	122
APÊNDICE D: Plano de aula com atividade do psicodrama pedagógico.....	124
ANEXO A: Programação do VII Seminário Internacional Ensino Ciências da Saúde.....	126

INTRODUÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire).

Aproximei-me da Pedagogia Freireana¹ durante a minha graduação no curso de Licenciatura plena em Pedagogia, na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, com um estudo inicial sobre a concepção política e metodológica da educação concebida por Freire, na disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional².

A partir desse primeiro contato, senti o desejo de aprofundar o estudo sobre esse educador e sua teoria, uma vez que percebi Paulo Freire como criador, não apenas de um método de ensino para jovens e adultos, mas de uma pedagogia que tem como vocação ontológica a humanização do ser humano³ e, no horizonte, uma sociedade solidária, fraterna e com justiça social, na qual as pessoas tenham o direito e condições concretas de fazer suas escolhas e opções, de maneira independente de sua origem, raça, sexo, classe social ou credo. Alguns trabalhos desenvolvidos ainda na graduação, permitiram-me conhecer de maneira mais ampla a teoria freireana⁴ e fundamentaram as minhas decisões acadêmicas, profissionais e também pessoais.

Uma dessas decisões foi pela continuidade dos estudos da Pedagogia Freireana no curso de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. Nesse

¹Nesse estudo assumimos o uso deliberado do adjetivo freireano e suas flexões, por entender que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com mais vigor a proveniência, a origem das produções, ou seja, o pensamento de Freire.

²A disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, do curso de Pedagogia da UFPE, no ano de 2002 era de responsabilidade da professora Dra. Maria Eliete Santiago e o estudo desenvolvido sob sua orientação foi apresentado na reunião anual da SBPC de 2003.

³Nesta pesquisa, em relação à linguagem, faço opção pela forma masculina dos termos homem, professores, alunos. Trata-se de uma opção de redação e não de linguagem sexista, remarcando que excluo qualquer tipo de discriminação.

⁴Refiro-me aos trabalhos: “A Presença de Paulo Freire nos Sistemas Educativos”, “Professora: uma relação profissional ou de parentesco”, apresentados no IV Encontro FAFICA e V Coned, ambos em 2004 e “Pedagogia Freireana: uma contribuição na definição de políticas públicas para a gestão democrática no município do Cabo de Santo Agostinho”, apresentado no V Colóquio Paulo Freire em 2005.

período, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência de pesquisa coletiva⁵, na qual atitudes de partilha, de cooperação e de motivação entre integrantes do grupo de pesquisa⁶ estiverem permanentemente presentes. A estratégia de fortalecer o coletivo na pesquisa já demonstra que os pressupostos de Freire estão vivos, não apenas como conteúdo, mas, principalmente, como prática de ensino e pesquisa no espaço da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP⁷.

Em 2009, concluí essa etapa formativa com a apresentação de minha dissertação de mestrado, intitulada “A construção curricular na perspectiva Freireana: um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema -SP”. A partir de então, pude perceber como todas as experiências vivenciadas até então forjaram a educadora que iniciava uma nova fase profissional. Nesse momento, constatei, em aderência ao pensamento de Freire, que, “Na verdade, não nasci marcada para ser [professora] a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude.” (FREIRE, 2015, p.98). E acrescentaria, também, de minha vida adulta.

Em agosto de 2011, ingressei, por meio de concurso público de provas e títulos, como Técnica em Assuntos Educacionais⁸, na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Fui lotada no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS. Órgão complementar da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, que congrega atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos níveis de graduação e pós-graduação, *lato e stricto sensu*, e tem por objeto de estudo o binômio Educação e Saúde, sendo uma de suas linhas de pesquisa “Formação Docente em Saúde”.

No CEDESS, trabalhamos na graduação com as disciplinas “Educação e Comunicação em Saúde” (no curso de medicina) e “Nutrição Aplicada a Enfermagem” (no curso de enfermagem). No nível da pós-graduação, são oferecidos o curso de especialização “Educação

⁵A pesquisa coletiva de âmbito nacional, sob a responsabilidade da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, coordenada pela Professora Dra. Ana Maria Saul, tem como objetivo analisar a contribuição e reinvenção do pensamento Freireano em contextos de educação, no Brasil, a partir da década de 90.

⁶ Fizeram parte deste grupo os pesquisadores: Simone Fabrini Paulino, Solange Lima Oliveira, Sônia Regina Vieira, Denise Regina da Costa Aguiar, Elenir Aparecida Fantini, Maria de Fátima da Fonseca e João Domingos Cavallaro Junior.

⁷A Cátedra Paulo Freire, inaugurada em 1998, é um espaço acadêmico de ensino e pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

⁸Formação mínima exigida para o cargo: Pedagogia ou demais licenciaturas.

em Saúde”- para profissionais de nível superior que possuem práticas vinculadas ao binômio saúde-educação- e o mestrado profissional “Ensino em Ciências da Saúde”, com turmas contínuas há 15 anos.

Além dessas atividades desenvolvidas no Centro, destaco, também, a disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde”, ofertada a estudantes de pós-graduação, no nível de mestrado e doutorado da área da saúde do *campus* São Paulo. Integro a equipe docente da referida disciplina, composta, atualmente, por nove profissionais de diferentes áreas do conhecimento: medicina, licenciatura em biologia, biomedicina, nutrição, psicologia, licenciatura em geografia e pedagogia.

A disciplina oferece aos pós-graduandos o primeiro contato com discussões didático-pedagógicas, visto que o perfil das turmas é de profissionais da área da saúde sem formação pedagógica. Foi a partir de meu ingresso no CEDESS que a formação didático-pedagógica para profissionais da saúde tomou ênfase como eixo principal em minha atuação profissional.

Na legislação, o parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, que fundamenta a Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, define como um dos objetivos dos cursos de pós-graduação, além da formação de pesquisadores e de trabalhadores do mais alto padrão: “Formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais índices de qualidade.” (BRASIL, 1965, p.03).

Assim, a partir da preocupação com a formação didático-pedagógica do pessoal docente da área da saúde, a Universidade Federal de São Paulo, desde 1996, por meio do seu Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde, oferta a disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde” aos estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. Essa disciplina integra as disciplinas “Pedagogia Médica” e “Didática Especial”, que constavam nos currículos dos cursos da área médica, seguindo a orientação do Parecer 576/70, do Conselho Federal de Educação. Batista e Silva (1998) acrescentam que:

As disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial representam um momento intencionalmente colocado na pós-graduação *stricto sensu* em Medicina com o objetivo de formar o professor: vindo de uma trajetória acadêmica que não tematiza nem mesmo a dimensão educativa do exercício profissional do médico, e que enfatizou a chamada competência técnica, o

pós-graduando tem, em muitos casos, a primeira oportunidade de discutir aspectos da docência universitária e do ensino médico. (BATISTA; SILVA, 1998, p.61).

Trazemos, também, em apoio e como orientação para a formação didático-pedagógica do pessoal do magistério superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, que, em seu artigo 66, indica que a preparação para o exercício nesse nível de ensino deve ocorrer na pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado.

Pimenta e Anastasiou (2010) esclarecem que:

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta como o lugar para formação do docente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.23).

A disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde” era, originalmente, ofertada com caráter obrigatório, para os estudantes dos programas de pós-graduação do *campus* São Paulo. A partir de 2011, o Conselho de Pós-Graduação e Pesquisa da UNIFESP decidiu que cada programa teria a autonomia para indicar a disciplina como obrigatória ou optativa.

Apesar dessa não obrigatoriedade necessária, a demanda continua alta. A disciplina é ofertada mensalmente para turmas entre 30 e 35 estudantes de pós-graduação e sempre há lista de espera. Está proposta com carga horária de 60 horas, das quais 30 horas são presenciais, divididas em dez aulas de 3 horas cada; as demais 30 horas são destinadas a leitura, estudo e realização de atividades extraclasse.

Os temas trabalhados são selecionados previamente pela equipe docente responsável e devem buscar integrar as questões da didática e as questões pedagógicas. Os temas focam o ensino superior e geralmente englobam o “sistema educacional brasileiro; contexto das políticas públicas de saúde e educação; função docente na área da saúde; planejamento educacional; processo ensino-aprendizagem: tendências e estratégias pedagógicas; diretrizes curriculares nacionais; currículo e desenhos curriculares na área da saúde; avaliação da

aprendizagem: concepções, instrumentos e procedimentos; novas tecnologias em educação e saúde.” (CEDESS, 2017).

Acredito ser necessário, nesse momento, diante das diversas possibilidades de concepção e entendimento sobre a Didática e a Pedagogia, explicitar a compreensão adotada sobre esses dois conceitos, no desenvolvimento deste estudo, no contexto da disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde”.

Compreendo a Didática como área da Pedagogia, referência para a prática docente, que, junto a outras disciplinas, integra os cursos de formação de professores e como campo de estudo e investigação. Compartilho com Pimenta (2011) a definição de que:

A Didática é uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim como esta, possui um caráter prático (práxis). Seu objeto de estudo específico é a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais. (PIMENTA, 2011, p.74).

Pimenta (2011; 2010) define o ensino como uma prática humana e social complexa, marcada pela historicidade e transformadora dos sujeitos que dela participam. Esclarece, ainda, que nem o ensino nem a aprendizagem, isoladamente, são o objeto de estudo da Didática; mas sim o ensino e sua intencionalidade, que é a aprendizagem, tomados em situação.

As situações de ensino que ocupam, geralmente, as investigações da Didática, são desenvolvidas em um local classificado como de múltiplas determinações: a sala de aula. A aula sofre interferência do ambiente a partir do que os sujeitos que nela estão trazem de seus contextos concretos e particulares, ao mesmo tempo que também interfere para além desse espaço físico. A aula é, pois, um “microcosmo” que contém as contradições sociais (PIMENTA, 2011). A autora afirma, ainda, que uma situação de ensino é uma situação dialética que não é passível de ser generalizada ou transplantada para outras situações.

Entendo, a partir dessa concepção que a Didática, não é prescrição de técnicas e de métodos que guiam o ensino do pessoal docente, não assume perspectiva tecnicista, nem caráter aplicacionista, marcas que definem uma Didática Instrumental. Essa tendência, que

foca a técnica e caracteriza a educação como algo neutro, teve forte influência na educação brasileira na segunda metade do século XX e, apesar dos avanços na área da Didática ainda prevalece, principalmente no plano da disciplina de Didática das licenciaturas (FRANCO, 2010).

Candau (2014) define a Didática fundamental como uma possibilidade à superação dessa Didática Instrumental. Para isso, afirma a necessidade de assumirmos a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem. A autora escreve que

A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática. (CANDAU, 2014, p.23).

A dimensão técnica refere-se ao processo ensino-aprendizagem como uma ação intencional e sistemática. A dimensão humana, como ação que está presente, de forma direta ou indireta, na relação humana. E a dimensão política, como inerente ao processo se assumimos que todo o processo ensino-aprendizagem é situado (CANDAU, 2014).

Franco (2010) destaca a necessidade de a Didática caminhar na confluência dos estudos pedagógicos para alcançar a superação de sua fragmentação e adquirir uma nova significação. A autora defende a indissociabilidade entre Didática e Pedagogia e justifica esse posicionamento explicitando a concepção pedagógica subjacente:

Se a Pedagogia é concebida como ciência da e para a práxis educativa, ela pode produzir conhecimentos que fundamentam tal prática, delineados a partir dos saberes pedagógicos, construídos pelos docentes. É nessa [...] perspectiva que se afirma a necessária indissociabilidade entre Didática e Pedagogia.(FRANCO, 2010, p.88).

Entendo, a partir da compreensão do que é didático e do que é pedagógico, que a disciplina de “Formação Didático-Pedagógica em Saúde” deve provocar a discussão e a reflexão sobre os problemas e os desafios - nos planos micro e macroestrutural, político, econômico, humano, social e educacional -, que são enfrentados cotidianamente pelo pessoal docente no desenvolvimento de sua prática, não se restringindo ao como fazer e ao instrumental que sustenta o fazer. Deve, portanto, provocar a reflexão e a análise críticas sobre o que se faz, com o intuito de promover mudança no fazer atual.

O olhar sobre as situações de ensino e o contexto no qual ela está situada é necessário para que o docente possa confrontar as concepções inerentes ao seu fazer com o projeto de educação almejado. Isso, ao meu ver, só é possível com a reflexão e a análise sistemática da prática educativa, seja em cursos, disciplinas, congressos ou outros espaços formativos.

A Didática e a Pedagogia são fundamentais para a formação do professor, tenha ele atuação na educação básica ou na educação superior. No entanto, no ensino superior não é esse o entendimento que prevalece. Almeida (2012) escreve que

No pensamento hegemônico, duas grandes referências constituem a base que fundamenta a docência [na educação superior]. Uma é o mundo do trabalho, sustentando a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” [...]. A outra é o universo da pesquisa, que predomina como preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, o que torna bastante difícil enfrentar a ênfase historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes universitárias. (ALMEIDA, 2012, p. 63).

Percebemos que grande parte das instituições universitárias possui um pessoal docente formado por profissionais que tiveram ou têm significativa experiência e anos de estudo em sua área de atuação; no entanto, o mesmo grupo possui insuficiente ou nenhuma formação didático-pedagógica. Para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente (ALMEIDA, 2012; BATISTA; SILVA, 1998; CUNHA, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; ZANCHET; FAGUNDES, 2012). Diz-se desse modo porque o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

Zanchet e Fagundes (2012) destacam que:

É necessário compreender a docência como uma profissão que exige um conhecimento aprofundado do conteúdo específico, entretanto, mostra que é importante existir interlocução entre os conhecimentos técnicos das especialidades com os conhecimentos pedagógicos. (ZANCHET; FAGUNDES, 2012, p.17).

O contexto de atuação do docente da educação superior no Brasil, particularmente no que se refere aos cursos de graduação, vem sofrendo mudanças que se relacionam tanto com questões de infraestrutura quanto com questões pedagógicas e socioculturais. Almeida (2012) elenca algumas das transformações vividas pelas universidades:

a massificação e diversificação do perfil estudantil (com destaque para a presença de estudantes trabalhadores com pouco tempo para o estudo, aumento do número de mulheres, diversificação das idades e aumento dos adultos com responsabilidades familiares maiores), ampliação dos cursos noturnos, incorporação das novas tecnologias, facilidade de acesso ao conhecimento.(ALMEIDA, 2012, p.71-72).

Destaca-se, dentre as várias transformações citadas, o processo de expansão de cursos e, conseqüentemente, de vagas, que vem possibilitando o ingresso, nesse nível de ensino, de setores da sociedade anteriormente excluídos, a partir de uma perspectiva de educação como direito social e dever do Estado. Dessa forma, ampliou-se o quantitativo e também a diversidade cultural, social e econômica do público discente da educação superior.

Com o auxílio de Ristoff (2013) observamos que,

Os dados do Questionário Socioeconômico dos dois primeiros ciclos do Enade,[...], confirmam que o Brasil vive um período não só de expansão da educação superior, mas também de democratização, mostrando melhorias significativas na inclusão de jovens pretos, pardos, de baixa renda, de estudantes trabalhadores, filhos de pais com baixa escolaridade e oriundos da escola pública.(RISTOFF,2013, p.47).

Essa mudança no perfil dos novos estudantes universitários tem gerado uma heterogeneidade discente que se tornou um desafio para os docentes do ensino superior, que precisam lidar com uma diversidade social, cultural e epistemológica sem, em sua grande maioria, ter tido formação para compreender e desenvolver sua atividade docente no atual contexto (MOREIRA, 2014; SANTOS, 2013).

Freire (2003a) escreve que

a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. (FREIRE, 2003a, p.9-10).

Ressaltamos ainda que nas Instituições de Ensino Superior, há uma cultura acadêmica na qual persiste a visão tradicional de que a formação para o magistério superior se sustenta na pesquisa. Percebe-se tal opção materializada na priorização da formação para a pesquisa em detrimento da formação didático-pedagógica do estudante de pós-graduação (BATISTA;

SILVA, 1998; CUNHA, 2012, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; ZANCHET; FAGUNDES, 2012). Almeida (2012) afirma que:

Realiza-se nesses programas [de pós-graduação] a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e publicações, conferindo visibilidade e status ao pesquisador. (ALMEIDA, 2012, p.66).

Essa mesma concepção também está presente nos processos seletivos de docentes do magistério superior. Na maioria das instituições, a pontuação referente às publicações é sempre mais valorizada do que a experiência docente ou a certificação de cursos didáticos-pedagógicos. Há o desprestígio das atividades de ensino do pessoal docente por conta da prioridade dada às atividades de pesquisa que são referência para a aferição da produtividade pessoal e institucional (ALMEIDA, 2012; BATISTA; SILVA, 1998; CUNHA, 2012, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; ZANCHET; FAGUNDES, 2012).

Nessa direção, Cunha (2012) afirma que

Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos para tal profissional, uma vez que não há legislação nessa direção. A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino. (CUNHA, 2012, p.113).

A ausência ou insuficiência de formação didático-pedagógica do pessoal docente universitário tem reflexos na sala de aula e deverá ter repercussões na vida escolar dos estudantes. Em muitos casos, os docentes acabam por reproduzir modelos pedagógicos de antigos professores que foram marcantes em sua formação profissional, mas que, em sua maioria, carregam concepções de aprendizagem que valorizam a transmissão-recepção do conhecimento, revelando a opção por um modelo de ensino tradicional (ALMEIDA, 2012; ZANCHET; FAGUNDES, 2012).

Esse modelo assume o docente como figura central no processo de ensino-aprendizagem e tem o seu foco na aquisição de conteúdos. Define o ensino como algo estático e permanente, apoiado em uma didática instrumental, sem considerar os sujeitos, os seus

contextos e as transformações que as universidades vêm sofrendo. Justifica os insucessos da aprendizagem como consequências específicas e individuais. Segundo Almeida (2012),

É sabido que os docentes transitam sem maiores problemas pelos conhecimentos disciplinares das áreas que ensinam, pois afinal aí reside sua origem formativa, sua especialidade. As dificuldades aparecem quando entram em cena os alunos reais, com sua diversidade de conhecimentos e necessidades específicas no processo de aprendizagem. (ALMEIDA, 2012, p.73).

Uma formação fragilizada, sustentada nas ideias de que ensinar é um dom ou de que se aprende na prática, não suporta a realidade com a qual o pessoal docente se depara em nossas universidades e reforça a imitação de modelos tradicionais e tecnicistas de ensino. Isso pode ser verificado tanto junto ao pessoal iniciante, quanto entre os mais experientes, segundo Zanchet e Fagundes (2012), que, em recente pesquisa, perceberam que, ao se comparar docentes iniciantes e docentes experientes

talvez se perceba que a falta de formação que caracteriza, tanto os novos quanto os mais experientes professores do ensino superior, os faz sentir-se desconhecedores de um campo conceitual que fundamenta suas práticas docentes. Talvez essa seja uma das razões que os levem a imitação de outros professores que consideram modelos e os fazem continuar com as práticas tradicionais que existem na docência universitária. (ZANCHET; FAGUNDES, 2012, p.8).

Acreditamos que é necessário trabalhar a dimensão didático-pedagógica a partir dos desafios enfrentados cotidianamente que dificultam o desenvolvimento da atividade de ensino do corpo docente universitário. Entendemos como fundamental criar condições para que os docentes possam confrontar suas crenças e valores, por meio da reflexão e análise de suas práticas, com o objetivo de se promoverem mudanças de origem epistemológica e político-ideológica na dimensão didático-pedagógica.

Compartilhamos com Freire (2006) o entendimento de que

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. (FREIRE, 2006,p.134).

Alguns estudos na área da saúde mostram que há iniciativas de trabalhos didático-pedagógicos que procuram aproximar, do processo de ensino e aprendizagem, a realidade da educação superior. Esses estudos assumem perspectivas pedagógicas que destacam o educando como centro desse processo (PERESS, 2011; RIBEIRO, 2012). No entanto, a pesquisa ainda é fortemente valorizada como processo de formação, bem como o são as concepções de ensino-aprendizagem que valorizam a transmissão-recepção do conhecimento e o modelo de ensino tecnicista (ODA, 2012).

Compreendemos que a dimensão didático-pedagógica abrange não apenas as estratégias e os instrumentos do como ensinar, mas leva-nos a ampliar o nosso olhar para além do como e incluem o onde, o aonde, o para quê, o para quem, o porquê, o com quem e o a favor de quem. Faz-nos perceber a intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem, afastando a ideia de que esse seria um processo neutro, restrito à técnica de ensino e aos conteúdos disciplinares. Assume como temática os problemas que são obstáculos para o desenvolvimento do ensino, trazidos para o cerne desse processo pelos próprios educandos.

Como enfatizado por Freire (2015, p.34), “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.”

Acreditamos que a Pedagogia Freireana traz elementos basilares para a proposição de avanços na prática didático-pedagógica com os estudantes de pós-graduação da área da saúde, na disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde”, assumindo a investigação temática (FREIRE, [1970] 2003) como suporte teórico-metodológico que requer a seleção de um tema gerador para orientar o desenvolvimento da disciplina, a partir dos problemas oriundos do contexto profissional dos educandos, possibilitando a reflexão, discussão, análise e busca de soluções.

Entendemos que a Pedagogia Freireana vai ao encontro da concepção da Didática, enquanto campo de estudo da problemática de ensino, conforme definida por Pimenta (2011), em uma perspectiva que delimita o ensino como situado e que exige no seu desenvolvimento decisões que vão além da técnica. Compreendemos, com Freire (2015), que tais decisões refletem a politicidade do processo de ensino, uma vez que estão apoiadas em interesses, valores, ideais, visão de mundo e outros valores e concepções que fundamentam não só nossa

prática de ensino, mas também definem o projeto de educação e de sociedade que queremos ajudar a construir. Freire (2015) escreve que

parece fundamental [...] deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. (FREIRE, 2015, p.43-44).

No entanto, a Pedagogia Freireana não restringe o entendimento do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão política. Nos referenciais freireanos encontramos, além da dimensão política, a dimensão técnica e humana, presentes no processo ensino-aprendizagem. Esse é outro ponto de aproximação entre o pensamento de Freire e o campo da Didática, que caracteriza o processo de ensino e aprendizagem como sendo um processo multidimensional, de acordo com Candau (2014).

Freire (2015a) define o processo de ensinar e aprender como inerente à natureza humana. É ele que nos torna humanos, na medida em que, como seres inconclusos e conscientes de nossa inconclusão, buscamos permanentemente ser mais, por meio de maneiras, caminhos e metodologias de ensinar. Negar a dimensão humana do processo de ensino e aprendizagem é promover a desumanização do ser humano. Freire (2015a) escreve que

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2015a, p.26).

Ana Saul e Alexandre Saul (2017a) no texto “O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática” afirmam que a Pedagogia Freireana carrega fundamentos filosóficos, antropológicos, epistemológicos e políticos sobre a Educação, integrando uma matriz de referência teórica cujos princípios permitem situar a Didática. Os autores escrevem que:

Três dimensões podem ser encontradas na pedagogia freireana para compor o quadro de referência teórico para a Didática, a dimensão ético-política que tem como centro a educação humanizadora e a justiça social, em outras palavras, é o que define a intencionalidade da educação, no paradigma crítico-emancipatório de Paulo Freire; a dimensão metodológico-

investigativa que tem, como expressão, a investigação temática e a dimensão epistemológico-pedagógica, que diz respeito aos saberes necessários a prática docente. (SAUL, Ana; SAUL, Alexandre, 2017a, p.5).

A opção pelo referencial freireano possibilitou-nos, novamente, integrar o projeto de pesquisa coletivo⁹, já mencionado, com abrangência nacional, sob a responsabilidade da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, coordenada pela professora Dra. Ana Maria Saul, que objetiva contribuir para a releitura e reinvenção¹⁰ do pensamento de Paulo Freire nas políticas e nas práticas educativas.

É neste contexto de investigação que se insere o presente trabalho, que adota a abordagem qualitativa na vertente da pesquisa-ação. Assume, como objetivo geral, vivenciar¹¹ e analisar uma prática didático-pedagógica com estudantes de pós-graduação da área da saúde apoiada em princípios freireanos. Define como objetivos específicos para a construção e o desenvolvimento da prática:

- Experienciar¹² as categorias e os conceitos da pedagogia freireana que integrarão a matriz de referência teórica da pesquisa;
- Vivenciar uma prática didático-pedagógica freireana para os profissionais de saúde;
- Analisar os limites e as possibilidades da prática didático-pedagógica freireana.

Neste estudo, assumimos que prática é práxis. E compreendemos, a partir da leitura de

⁹ Para maiores detalhes sobre essa pesquisa consultar: (SAUL, Ana, 2016).

¹⁰ Entendemos que vivenciar os princípios da obra de Freire, de forma a recriar o seu pensamento é “fazer uma releitura crítica da obra do autor cuidando, no entanto, de não descaracterizar as suas propostas fundamentais, tendo em vista discuti-las frente aos novos desafios do mundo atual. E, sobretudo, construir e sistematizar uma práxis coerente com os princípios fundamentais da obra freireana. Rejeita-se, pois, qualquer compreensão de reinvenção que possa significar rompimento com o pensamento do autor para que se ‘faça tudo de novo’.” (SAUL, Ana, 2016, p.14).

¹¹ O termo vivenciar é utilizado nesse estudo segundo a definição de Minayo (2012), para quem “a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência. Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos (irmãos numa mesma família, pessoas que presenciam um fato, por exemplo) a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre.” (MINAYO, 2012, p.622).

¹² Assumimos, nesta investigação, a definição de experiência de Minayo (2012), que, apoiada em Heidegger(1988), escreve: “O termo experiência utilizado historicamente por Heidegger, diz respeito ao que o ser humano apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza. O sentido da experiência é a compreensão: o ser humano compreende a si mesmo e ao seu significado no mundo da vida.” (MINAYO, 2012, p.622).

Vásquez (1968), que práxis é atividade, que leva à transformação em qualquer nível onde ocorra: físico, biológico, humano, social, educacional. “A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana.” (VÁSQUEZ, 1968, p.194). De acordo com esse autor, a atividade é prática e é teórica, entre as quais se estabelece uma relação indissociável.

Em encontro a Vásquez (1968), Candau e Lelis (2014) classificam a relação entre teoria e prática no que denominam de “visão de unidade”, a qual está centrada na vinculação entre esses dois polos. As autoras, no entanto, alertam que essa unidade não significa identidade, semelhança absoluta e completa entre ambos. Esclarecem que, “Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra.” (CANDAU; LELIS, 2014, p. 62).

Trazendo essa relação entre teoria e prática para a educação, as autoras afirmam que o fazer pedagógico – “o que ensinar” e “como ensinar” – deve ser articulado ao “para quem” e “para quê”, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais.

Acrescentamos a esse conceito a contribuição de PIMENTA (2006), que, apoiada em Vásquez (1968), afirma: a atividade docente (prática) é práxis. E a essência dessa atividade é o ensino-aprendizagem, definido como objeto de estudo da Didática. “A atividade docente é objeto de estudo da Didática na medida em que o seu cerne é o ensino-aprendizagem.” (PIMENTA, 2006, p.97).

1.1 O que dizem os estudos correlatos

O levantamento das pesquisas correlatas buscou contribuições para este estudo, no sentido de ampliar o entendimento do tema de pesquisa. A fonte básica de referência para o levantamento dos dados foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD¹³,

¹³ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo reunir, em um mesmo local, as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. As instituições de ensino e pesquisa atuam como provedoras de dados e o IBICT opera como agregador: coleta os metadados das teses e dissertações dos provedores (instituições), fornece serviços de informação sobre esses metadados e os expõe para coleta para outros provedores de serviços (IBICT, 2016).

mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB).

Na identificação e seleção dos trabalhos foram considerados aqueles que apresentavam os descritores “Saúde” e “Freire” no título, palavras-chave ou resumo da pesquisa.

É possível que haja ainda trabalhos a serem incorporados a este estudo, mas, nesse momento, devido ao critério de busca, não foram contemplados. Conforme orientação de André e Romanowski (2002, p.17), “obedeceu-se à classificação do pesquisador por ser ele considerado o melhor credenciador para enquadrar seu trabalho. Com isso, pode-se estar descartando pesquisas que tratam do tema.”

Apesar de todos os trabalhos selecionados trazerem conceitos freireanos que têm interação com esta pesquisa, entendemos que estudos, que versam sobre a construção de trabalhos educativos, estão mais fortemente relacionados com a temática.

As principais conclusões das quatro pesquisas¹⁴, examinadas de maneira mais detalhada, revelam que as ações educativas que adotam a educação problematizadora e libertadora de Freire assumem como princípio pedagógico fundamental o diálogo freireano; reconhecem que o processo de construção de conhecimento é favorecido pelos princípios da Pedagogia Freireana; enfatizam a importância da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo para a construção de práticas de saúde emancipatórias e autônomas; provocam alterações positivas no comportamento dos sujeitos em tratamento de saúde; permitem intervenção e transformação da realidade.

Os estudos também alertaram, em suas análises, para alguns limites e dificuldades a serem superados. Nesse sentido, foram apontadas: a necessidade de formação do profissional de saúde e do gestor da saúde apoiada na educação libertadora, para buscar superar a visão de saúde e de gestão do serviço público ainda marcada pelo autoritarismo em nosso país; a dificuldade de se manter, permanentemente, oficinas e ações educativas com os usuários das unidades de saúde pública, sob a ótica da perspectiva freireana como estratégia para se intervir na realidade, produzir saúde e promover a autonomia do usuário quanto à produção de saúde; a medicina complementar como um entrave para o fortalecimento de uma política de saúde que promova o empoderamento de cada cidadão em relação à sua saúde.

¹⁴ Refiro-me às pesquisas de Heidemann(2006), Cesarino(2006), Melo Freire(2011) e Sá(2011).

Ao concluir a leitura das pesquisas relacionadas ao tema, percebemos que aquelas que se aproximam desta proposta de investigação têm como foco a ação educativa nos serviços de saúde. Isso fortaleceu a intenção de persistir com a proposta de investigação temática no espaço universitário com alunos de pós-graduação no desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico. Acreditamos que esse é um avanço que pode trazer uma contribuição para mudanças das práticas autoritárias trazidas pelos estudos correlatos como entraves para o fortalecimento e democratização do sistema público de saúde.

1.2 Uma visão geral do que virá a seguir

Para o desenvolvimento dessa pesquisa adotamos como referencial teórico a pedagogia libertadora de Paulo Freire e assumimos a categoria ensino-aprendizagem como central para a investigação, a qual junto com os conceitos de participação, diálogo, investigação temática, conhecimento e “ser mais” compõem a trama conceitual freireana¹⁵ da pesquisa, que orientou a construção da proposta didático-pedagógica e a produção, a análise e a apresentação dos dados.

No campo, a proposta de pesquisa concretizou-se na disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde”, na qual trabalhamos com a metodologia da investigação temática (FREIRE [1970], 2003). A disciplina se desenvolveu em dez aulas, com trinta e um estudantes de pós-graduação de cursos *strito sensu* da área da saúde do *campus* São Paulo da Universidade Federal de São Paulo.

A produção dos dados realizou-se em duas fases. A primeira fase aconteceu durante o desenvolvimento da disciplina “Formação didático-pedagógica em saúde”, no 2º semestre de 2016. Os procedimentos de produção dos dados incluíram questionários aberto e fechado, gravação da aula de encerramento em áudio, atividades escritas desenvolvidas no decorrer da disciplina e registros em diário de campo. Um segundo momento de avaliação da prática didático-pedagógica desenvolvida ocorreu seis meses após o término da disciplina

¹⁵ No Capítulo 1, seção 1.2, explicitamos nossa compreensão sobre as tramas conceituais freireanas.

(maio/2017), por meio da aplicação de um questionário aberto para verificar se e como essa experiência provocou mudanças nas práticas dos profissionais da saúde, seja na assistência ou na docência.

Os dados foram organizados a partir de quatro eixos temáticos que orientaram a nossa reflexão e análise. São eles: “A importância da realidade dos educandos como ponto de partida do trabalho didático-pedagógico”; “O diálogo e a participação: condições concretas para a partilha, a discussão e a reflexão do contexto profissional dos educandos”; “O reconhecimento da dimensão coletiva na construção do conhecimento individual”; e “O olhar sobre a prática: mudar é difícil, mas é possível”.

Acreditamos que esta pesquisa, de grande relevância para vida pessoal, acadêmica e profissional da autora, também o é para a Universidade Federal de São Paulo, uma vez que pode oferecer contribuições ao que vem sendo pesquisado na área da formação didático-pedagógica dos profissionais da saúde. Assim pensamos por se ter assumido um referencial que defende a melhoria da formação científica e humana; e pela construção e desenvolvimento de uma prática didático-pedagógica que amplia a atual proposta formativa ofertada pela instituição, analisando as possibilidades e os limites do aporte teórico-metodológico da proposta.

2 REFERENCIAIS FREIREANOS PARA UMA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA ÁREA DA SAÚDE

[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a 'educação bancária' pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.

(Paulo Freire).

2.1 A opção por Paulo Freire: um caminho contra-hegemônico

A opção por um autor ou linha teórica como suporte teórico de um estudo pressupõe assumirmos os princípios e valores que subjazem à sua teoria. É, pois, um compromisso político, uma vez que exige um posicionamento e direcionamento claros acerca de nossas ações em face da construção do mundo que almejamos. Freire (2015) afirma que:

[...]Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem, pesquiso, ensino ou me envolvo em atividades mais além dos muros da Universidade. (FREIRE, 2015, p.132).

Em nosso caso, vários são os motivos que nos levaram a eleger Paulo Freire como referencial desta pesquisa. Poderíamos citar o fato de nossa “conterraneidade”, ou mesmo o de nossa semelhante vivência e formação cristã. No entanto, acreditamos que nossa opção vai além e se ancora nos princípios crítico-emancipatórios que sustentam a Pedagogia Freireana e no compromisso de participar da construção de um mundo justo, ético, solidário e fraterno, sem pobreza, seja ela material, cultural ou espiritual.

Torres (1998) escreve que Paulo Freire

[...] Foi um pedagogo que alargou as nossas percepções do mundo, alimentou os nossos desejos, aclarou a nossa consciência das causas e consequências do sofrimento humano e iluminou a necessidade de desenvolver uma pedagogia ética e utópica para a mudança social. (TORRES, 1998, p.50).

Freire (2011) denuncia as injustiças, mas também anuncia e faz-nos ver um mundo novo. Dá-nos a esperança de que é possível mudar e ser e fazer diferente. “Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível.” (FREIRE, 2011, p.95).

Foi um pensador à frente de seu tempo e, assim, é um autor atual que mostra lucidez ao fazer a leitura de nossa realidade e analisar os fatos e motivos que a constituem. Em uma de suas obras, escrita há quase duas décadas, podemos confirmar a atualidade de seu pensamento em relação ao que vivemos hoje. Vejamos o extrato a seguir, que retrata a nossa atual problemática no campo da política partidária e nos anima a persistir na defesa de um mundo melhor. Diz Freire (2013):

Nossa preocupação deve ser com melhorar a democracia, e não apedrejá-la, suprimi-la, como se ela fosse a razão de ser da falta de vergonha que aí está. Nossa preocupação deve ser com fortalecer o Congresso. Quem atua contra ele, quem o fecha, são os inimigos da liberdade. Há tanta possibilidade de haver homens e mulheres corruptos no Congresso quanto de haver decentes. Mas há também corruptos em outras instituições. Considerando que somos seres finitos, sujeitos à tentação, o que devemos fazer é aperfeiçoar as instituições, diminuindo as facilidades que ajudam as práticas antiéticas. (FREIRE, 2013, p.23).

Ana Saul (2016a) no resultado de recente pesquisa constatou que o pensamento freireano se mostra cada vez mais atual na medida em que é percebida uma ampliação da adesão aos seus princípios como suporte a pesquisas, práticas e políticas em diversas áreas de conhecimento, de ensino e de gestão. Vejamos:

O pensamento de Paulo Freire ultrapassa as fronteiras da área da educação *stricto sensu* e se alonga em diferentes campos do conhecimento, constituindo-se em referência para um grande número de pesquisas na área acadêmica. As três últimas décadas demonstram considerável ampliação de trabalhos sobre e a partir do legado freireano. (SAUL, Ana, 2016a, p.15).

Giovedì (2016) destaca, em sua obra, quatro princípios fundamentais do pensamento de Freire. São eles: o princípio antropológico, o princípio ético, o princípio político e o princípio epistemológico. Sobre o princípio antropológico, o autor destaca que Paulo Freire parte da condição humana e do inacabamento dos seres humanos. Por isso, encontramos, com insistência, na teoria freireana a demarcação qualitativa que nos distingue dos demais seres da

natureza. O autor escreve que

[...] o ser humano desenvolveu uma quantidade imensa de capacidades que não foram desenvolvidas pelas outras espécies. Uma delas é a de olhar para si mesmo e saber que pode pensar, agir, sentir e viver de modo diferente do atual. Olhar para si e saber que não é uma realidade pronta e acabada. (GIOVEDI, 2016, p.225).

O princípio ético da pedagogia freireana pode ser entendido como a vocação universal – ontológica – dos seres humanos para *ser mais*. “[...] Freire compreende que a condição humana [...] implica em uma ética que lhe é imanente. Nossa vocação de ser mais é a vocação de sermos mais humanos.” (GIOVEDI, 2016, p.228).

A ética é, na perspectiva freireana, a própria defesa da dignidade humana, a luta por justiça social e algo indispensável à convivência humana. Ser ético é lutar contra a desumanização, é ter a humanização como horizonte de uma sociedade melhor para todo ser humano.

Freire (2015) nos ensina que a melhor maneira de lutar e defender a ética é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la na relação com nossos educandos e educandas, uma vez que enquanto prática especificamente humana a prática educativa tem natureza ética.

Somos seres que possuem a liberdade de escolha para romper com tudo o que inviabiliza e dificulta uma ação ética ou para manter as ações e práticas que desumanizam. É nessa opção de escolha que repousa o princípio político do pensamento freireano: na postura de ter direcionamento e compromisso claros com o que se defende e acredita, refletindo permanentemente as questões: a favor de quem e de quê, contra quem e contra quê está assentada a decisão (FREIRE, 2006).

Freire ([1970]2003, 2003a, 2015a) defende uma epistemologia da curiosidade, na qual o conhecimento é construído a partir de uma relação dialógica entre educador-educandos. Acrescenta, também, que esse conhecimento é social, apesar de ter uma dimensão individual. Portanto, é na interação com o outro que produzimos e construímos conhecimento.

Giovedi (2016) escreve que para Freire,

[...]o conhecimento é o processo pelo qual os sujeitos em interação dialógica vão aprendendo, a partir de sua visão sobre o seu universo sociocultural, a compreender criticamente a realidade em que estão inseridos, no sentido de

desvelar as razões objetivas e estruturais das condições de opressão. (GIOVEDI, 2016, p.237).

A concepção de educação de Paulo Freire tem compromisso com a humanização e autonomia do ser humano, bem como com a transformação da sociedade, tomando como ponto de partida da prática educativa os conhecimentos trazidos pelos educandos. Assumir o pensamento freireano como referencial de nossa pesquisa é deixar claros nossa opção e nosso compromisso com uma educação que contribua para a transformação e construção de uma sociedade democrática, solidária, fraterna e ética.

2.2 Uma trama freireana como lente para construção e análise de um processo de ensino-aprendizagem

Entendemos que ensinar e aprender são polos dialéticos de um mesmo processo, que acontecem concomitantemente e por isso não podem ser tratados em momentos distintos.

Nesse processo, educador e educandos são seres inconclusos, cuja vocação ontológica é a humanização. Sendo inacabados, estão vocacionados para “ser mais”, em um permanente movimento de busca (FREIRE, 2015). A inconclusão do ser humano e a sua consciência de um ser inconcluso são fundamentos do ensinar e aprender na perspectiva freireana, e constituem um argumento ontológico, filosófico e existencial que define esse processo como uma atividade permanente.

Reconhecemos também que ambos os sujeitos - educador e educando - se encontram em níveis distintos, devido à própria trajetória de vida, mas, ao mesmo tempo, são responsáveis pela construção do conhecimento um do outro. Freire (2003a) escreve que

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2003a, p.27).

Percebemos no pensamento freireano uma nova abordagem pedagógica, na qual o educador não é o detentor único do conhecimento e o educando, o depósito vazio a ser

preenchido pelos ensinamentos de seu mestre. Ensinar não é sinônimo de transferir conhecimento que espera do aprendiz a perfeita repetição do que lhe foi transmitido. Nessa nova abordagem, educador e educandos são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e juntos buscam desvelar a realidade para nela intervir. Freire (2003a), é enfático ao dizer que

Ensinar não pode ser um puro processo, [...], de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo , leitura do contexto. (FREIRE, 2003a, p.33).

Para Freire, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser libertador, problematizador e crítico, de maneira que os sujeitos percebam as situações de dominação e a manipulação por ela gerada e possam buscar soluções para enfrentar juntos os obstáculos oriundos dessa realidade. No entanto, Freire alerta que, mesmo sendo esse um processo problematizador e crítico, não pode estar restrito a dimensão cognitiva, por entender que

Estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 2003a, p.19).

Assumir essa nova abordagem pedagógica requer do educador coragem para romper com práticas conservadoras e hegemônicas que retratam uma sociedade na qual prevalece o poder econômico acima de tudo e de todos, e também prevalecem o machismo, o racismo e a discriminação de toda a espécie. Requer coerência para agir de acordo com o seu discurso, crítico a todas as estruturas que perpetuam a desigualdade em nosso país.

De acordo com Freire (2013), “o que se espera de quem ensina, falando ou escrevendo, em última análise, *testemunhando*, é que seja rigorosamente coerente, que não se perca na distância enorme entre o que faz e o que diz.”(FREIRE, 2013, p.21, grifo do autor).

Percebemos que esse processo de ensino-aprendizagem não se caracteriza, no pensamento freireano, como uma categoria isolada. Ao invés, relaciona-se com alguns

princípios que possibilitam a sua materialização na sala de aula. Nesse sentido, ao estudarmos o pensamento freireano compreendemos que os princípios que integram sua obra possuem característica relacional. Por isso, encontramos dificuldade em isolar um único conceito freireano sem olhar para os demais com os quais ele se relaciona. De acordo com Ana Saul e Alexandre Saul (2013),

Freire nos desafia a não olhar as palavras isoladamente, mas na moldura das tramas às quais elas se encontram imbricadas. Isso permite uma compreensão totalizante e dinâmica dos conceitos, explorando suas relações de interdependência e diferentes ângulos de explicação e análise. (SAUL, Ana; SAUL, Alexandre, 2013, p.107).

Sobre a característica relacional da Pedagogia Freireana, Santiago (2001) escreve que

É a atitude relacional que é fundante na Pedagogia de Paulo Freire. [...] A categoria 'relação' está presente em sua obra como indicativo de aproximação, de articulação, de unidade. Representa a possibilidade de ir afastando-se da estaticidade e ir aproximando-se e fazendo-se dinamicidade, bem como o afastamento da fragmentação em direção à totalização. (SANTIAGO, 2001, p. 127-128).

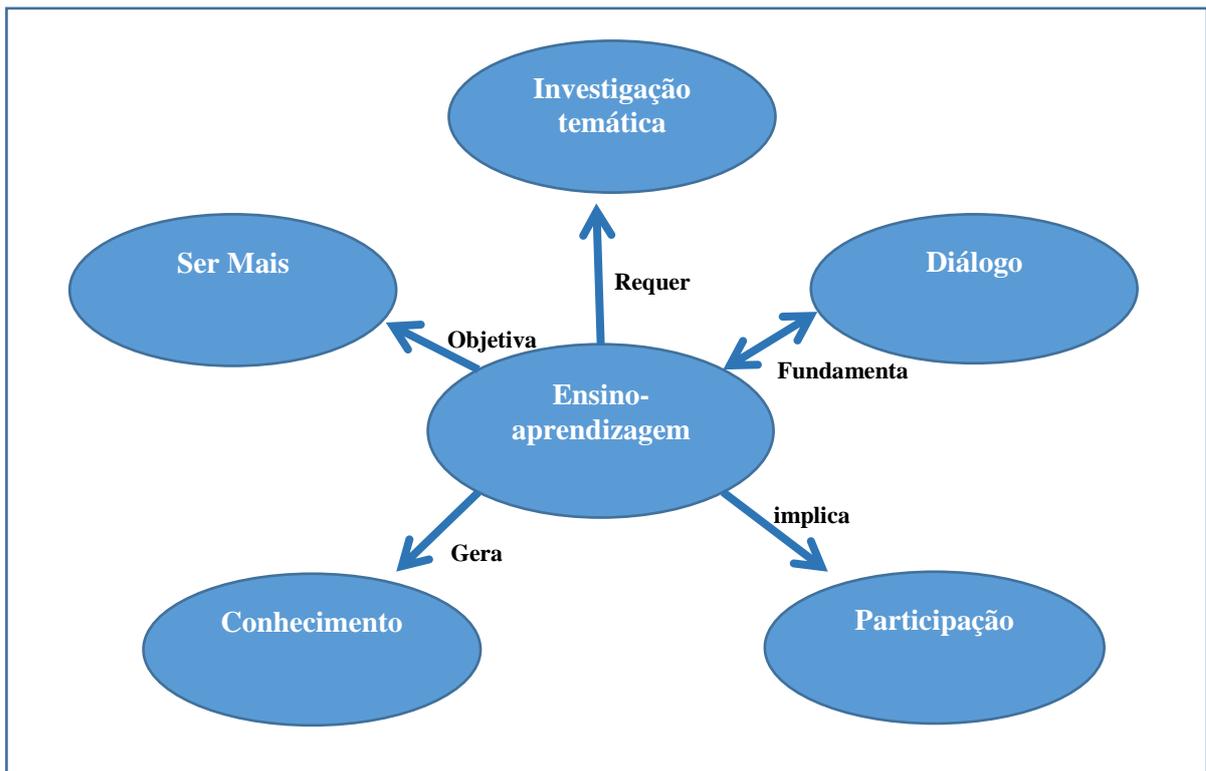
Ana Saul e Alexandre Saul (2017a), ao definirem e caracterizarem a trama conceitual freireana, escrevem que

A elaboração de tramas conceituais freireanas para o desenvolvimento de pesquisas, ou em contextos de ensino-aprendizagem, requer do pesquisador/educador a construção de representações que inclui conceitos que se unem, uns aos outros, a partir de um conceito central. Esses conceitos são selecionados com base nos interesses epistemológico e necessidades de quem constrói a trama, devendo ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição da obra de Paulo Freire. Entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor. Por isso, as relações da trama podem variar, mesmo quando se propõem à compreensão/explicação de um mesmo conceito central. (SAUL, Ana; SAUL, Alexandre, 2017a, p.6).

O referencial teórico desta pesquisa será expresso em uma trama conceitual freireana (Figura 1) cuja centralidade está na categoria ensino-aprendizagem. Assumimos como fundamentais, na relação que define a categoria ensino-aprendizagem sob a perspectiva

freireana, os conceitos de participação, diálogo, investigação temática, conhecimento e ser mais.

Figura 1: Trama Conceitual Freireana : Ensino-aprendizagem



Fonte: a autora

2.3 O diálogo freireano como fundamento do processo ensino-aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem, sob a perspectiva freireana, requer uma relação horizontal entre educador e educando e, por isso, fundamenta e está fundamentado (n)o diálogo, que se revela como um novo paradigma para a construção do conhecimento que se contrapõe às clássicas formas autoritárias de transmissão de saber. Exige escuta atenta e respeito ao “saber de experiência feito”¹⁶. Possui intencionalidade. Não acontece no vazio ou

¹⁶Conferir este conceito em Freire ([1970] 2003, 2003a, 2006, 2015a).

no imprevisto, nem deve ser confundido com um bate-papo entre amigos. Segundo Freire (2003),

O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos. (Freire; Shor, 2003, p.127).

Ao assumir o diálogo como fundamento do processo ensino-aprendizagem, o educador admite que os participantes desse processo são sujeitos de conhecimento e possuem saberes que contribuem para o crescimento coletivo. A proposta exige humildade do educador para olhar para si e perceber que não é detentor de todo conhecimento, que os educandos têm algo a lhe ensinar e a contribuir com o processo ensino-aprendizagem. Só o exercício da humildade e da tolerância possibilita o diálogo entre os diferentes- diferentes pela experiência de vida, por suas crenças, valores e princípios. Diferentes que fazem repensar e em algumas situações rever certos posicionamentos tão arraigados e incoerentes com a prática.

Para Freire ([1970]2003), o diálogo é um fenômeno humano e uma exigência existencial que acontece entre sujeitos mediados pelos objetos de conhecimento; logo, não há passividade em nenhuma das partes. Todos os envolvidos são sujeitos atuantes e de conhecimento. “Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, [1970]2003, p.79).

Uma prática dialógica pressupõe, por parte do educador e dos educandos, um comprometimento com a humanização do outro e com a transformação do mundo, cujo horizonte a alcançar é a justiça social e, portanto, um mundo melhor para se viver. Freire ([1970] 2003) define como um dos constituintes do diálogo o amor ao mundo e aos seres humanos, no sentido de luta, de opção, de compromisso com o outro, da indignação diante de tudo o que desumaniza e escraviza.

O diálogo requer, portanto, que o educador acredite no potencial dos educandos e os incentive a participar ativamente como responsáveis pela construção do seu conhecimento e do conhecimento do grupo. Requer, ainda, acreditar na vocação ontológica que todo ser humano tem para “ser mais” e no seu poder para fazer e refazer; criar e recriar. Entendemos, pois, que a vocação para “ser mais” não é um privilégio de alguns, mas inerente a todo ser

humano, no desafio existencial para conquistar a felicidade.

Sobre essas três dimensões constituintes do diálogo – humildade, amor ao mundo e aos seres humanos, fé nos seres humanos – Freire ([1970] 2003, p.81) escreve que: “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”. E acrescenta: “A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções.” (FREIRE, ([1970] 2003, p.82).

Compreendemos, com Freire, que esse testemunho é a coerência que cada um apresenta diante de suas atitudes e de sua fala. Dizer da importância do educando no processo de ensino-aprendizagem e não oportunizar a sua participação, nem valorizar a sua fala mostra a incoerência entre o discurso e a prática do educador.

Outra dimensão constituinte do diálogo freireano é a esperança, mas não no sentido de esperar e sim no de buscar, de desejar. Fundamenta-se na própria essência da imperfeição dos seres humanos, o que os leva a uma eterna busca para “ser mais”. Tal busca é coletiva, junto com o outro e não solitária e isolada. Uma busca que vê, nas situações de desumanização, provocação que motiva a luta pela restauração da humanização.

A última dimensão constituinte do diálogo definido por Freire é o pensar crítico, pensar verdadeiro. É o pensar contrário ao pensar ingênuo, que vê a realidade como algo dado e harmonioso, que nega a historicidade e os seres humanos como seres históricos que podem construir, transformar e recriar o mundo. “Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens.” (FREIRE, [1970] 2003, p.83).

A partir do diálogo que se constitui em um pensar crítico, pode-se gerar mais pensar crítico e superar o pensar ingênuo. Ampliar o olhar sobre problemas considerados limites intransponíveis para a humanização e buscar, a partir desse novo entendimento, soluções para ultrapassar esses obstáculos.

Freire e Shor (2003) afirmam que o diálogo faz parte da natureza histórica dos seres humanos, do caminho para nos tornarmos humanos. Diferente de uma técnica que pode ser usada para obter resultados ou manipular o outro, o diálogo é um fundamento da educação libertadora e também uma metodologia para alcançá-la. Compreendemos, pois, que o diálogo

é uma justificativa epistemológica do pensamento freireano.

A importância do diálogo como fundamento do processo ensino-aprendizagem é percebida ao se constatar que ele perpassa todas as fases desse processo, desde o seu planejamento até a sua avaliação final. É junto com os educandos que o educador planeja, desenvolve e avalia o programa educativo. Já no início desse processo, os educandos são convidados a participar de maneira ativa e por meio do diálogo. O diálogo é, pois, um convite à participação.

2.4 Ensino-aprendizagem implica participação

Freire (2005, p. 75) escreve que participar é discutir, é ter voz, é “[...]um estar presente na história, mas não uma presença concedida por outros em alguns momentos. ”

Um currículo ou programa organizado a partir da seleção de temas socialmente relevantes para os educandos, em um processo de ensino-aprendizagem freireano, implica participação e provoca uma elaboração democrática na definição do currículo, com a vivência de partilha de poder na sala de aula. Segundo Freire (2015),

mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. [...] Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 2015, p.20).

Shor (2003) definem que um caminho para a participação dos educandos na construção do currículo, é a “Pedagogia Situada”. “Na pedagogia situada, [...] nós descobrimos, com os alunos, os temas mais prementes à sua percepção subjetiva. Situamos a pedagogia crítica nos temas subjetivos que ainda não tenham sido analisados pelos alunos. ” (FREIRE; SHOR,2003, p.129).

Compreendemos a participação como um conceito e uma prática para optar e decidir, em vez de fazer, necessariamente, o que está prescrito. A participação é um chamamento para

a construção de um novo horizonte. No caso de nossa proposta de trabalho didático-pedagógico, entendemos que participar é sentir-se ativo na construção de uma nova possibilidade de formação. É vivenciar um processo de ensino e de aprendizagem, no qual as decisões são coletivas e fundamentadas no diálogo respeitoso, sério e profundo entre o educador e os educandos.

A prática da participação exige exercício. É um processo que se constitui com paciência e perseverança, pois decisões coletivas que têm origem em grupos democráticos não podem “atropelar” o indivíduo. Por isso, é essencial o cuidado de se pensarem e criarem espaços, estratégias e condições concretas para que os participantes se percebam como sujeitos históricos e possam atuar de maneira ativa no processo de decisão.

Neste estudo, considerando o processo de ensino-aprendizagem freireano, os sujeitos são convidados a participar ativamente na definição do programa da disciplina, do desenvolvimento das aulas, na avaliação do curso e autoavaliação. Procura-se, nesse processo, experienciar a participação como “partilha de poder” (PARO,2005), que permite a todos contribuírem com iguais oportunidades, reconhecendo, como definido por Freire, cada indivíduo como sujeito histórico. Somos seres históricos que se constituem historicamente ao mesmo tempo em que fazemos a História. Temos, na prática sociocultural, a essência do nosso existir. Freire (2011, p.108) destaca que “existir é [...] um modo de vida que é próprio do ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se.”

A participação na construção de sua história é vocação de todo ser humano e exige o permanente envolvimento no domínio político, econômico e social em que se dão as relações de poder (FREIRE, 2011). É um movimento de luta e de conquista, no bojo das diversas possibilidades ideológicas que sustentam diferenciados projetos de sociedade. Ao encontro de Freire (2015, 2015a, 2011, 2003), Demo (1988) acrescenta que participação é conquista e exige divisão de poder. Segundo esse autor, “[...] poder não se passa, perde-se. Toda proposta participativa significa divisão de poder, se tiver um mínimo de autenticidade.” (DEMO, 1988, p.102). Acreditamos que essa perda se transforma em ganho, ao se fortalecer o coletivo e ao se despertar nas pessoas o sentimento de poder que cada um tem na construção de nossa sociedade, a partir de ações no cotidiano. Ao partilharmos o poder, fortalecemos a coletividade e construímos uma sociedade mais justa e fraterna.

A qualidade de uma sociedade é expressa nos seus canais de participação e dentre eles Demo (1988) destaca a educação, que possibilita ao ser humano, por meio de uma formação crítica, “[...] ocupar um lugar mais visível de sujeito do próprio destino.” (DEMO, 1988, p.99).

A participação é constituinte da natureza humana. Negar esta dimensão do humano no processo ensino-aprendizagem provoca desânimo e descrença nos educandos. Para que ocorra de fato a participação na sala de aula faz-se necessário que o educador partilhe com os educandos o poder de decisão. Essa é uma atitude de um educador democrático progressista. A participação é uma atitude, postura que se aprende com o exercício. Ninguém nasce pronto para participar. É preciso que haja espaços para que se exercite a participação e a sala de aula é um desses espaços.

2.5 O processo ensino-aprendizagem requer investigação temática

O planejamento de uma disciplina, na concepção freireana de educação, se dá a partir do momento em que o educador se pergunta ou começa a pensar sobre o que irão dialogar com os educandos. “Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.” (FREIRE, [1970] 2003, p.83).

Para Freire ([1970] 2003), o conteúdo programático é a devolução, aos educandos, organizada, sistematizada e acrescida dos elementos de suas realidades que foram entregues em um primeiro momento, de forma desestruturada, ao educador.

Compartilha-se, com Freire ([1970]2003), o entendimento de que “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.” (FREIRE, [1970] 2003, p.86).

A construção do programa, na perspectiva freireana, requer uma investigação temática, que é um processo de pesquisa crítico no qual se busca desvelar a realidade e ampliar a consciência que dela têm os educandos. Compreendemos, pois, que o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem freireano é o outro e a percepção que ele tem do mundo,

conhecida a partir da investigação temática, realizada coletivamente, em que educador e educandos, ambos sujeitos do processo, irão, em conjunto, definir o que será estudado, superando a concepção em que o professor tem posição de detentor único do saber, assim como retirando a legitimidade da prévia lista de conteúdos descontextualizados e livrescos, característica de uma “educação bancária” (FREIRE, 2003).

Investigar a temática significativa é investigar o pensamento, a linguagem dos homens, que se refere, dialeticamente, à sua realidade. Por isso mesmo, essa realidade não é apenas o empírico, o concreto: é isto mais a percepção que, no momento, os homens têm disso. (FREIRE, 2014, p.134).

Em várias obras de Freire ([1970] 2003, 2015a, 2014, 2006), podemos encontrar a sistematização e materialização da investigação temática por ele concebida. Esse processo de pesquisar-formar-transformar já foi assumido por diversos educadores e pesquisadores como opção teórica, metodológica e epistemológica. A partir de uma releitura crítica sem, porém, descaracterizar os seus princípios fundamentais, esses educadores e pesquisadores sistematizaram, considerando sua realidade e suas histórias, a investigação temática freireana. Dentre eles destacamos: Angotti (1982), Bosco Pinto *et al.* (2014), Brandão *et al.* (1986), Delizoicov (1991), Pernambuco (1983), Alexandre Saul (2015), Ana Saul ([1985] 2010), e Silva (2004). Compreendemos, pois, com Freire (2015) que,

A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de minha opção política. (FREIRE, 2015, p.56).

A leitura dos autores citados e das obras de Freire, tomando como referencial principal o capítulo 3 da obra *Pedagogia do Oprimido* ([1970]2003, p. 77-120), permitiu-nos identificar quatro fases necessárias para compor a investigação temática freireana por nós construída. São elas: leitura da realidade, codificação, descodificação e programa de curso ou disciplina.

Na primeira fase, leitura da realidade, inicia-se a produção de dados que nos possibilita entender o modo como os educandos compreendem o seu contexto concreto, o que reafirma, como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem freireano, o outro e a sua percepção

de mundo. A produção de dados pode ser realizada de formas diversas: entrevistas, conversas, textos escritos pelos educandos com perguntas orientadoras, questionários, observação, entre outras.

Ainda sob a ótica freireana, percebemos que a leitura da realidade é mais do que a busca de informações. Inclui diferentes dimensões do ser humano, revela valores, compreensão de cultura, desejos, sonhos e limitações. Freire (2011, p.81) escreve que “[...] a realidade concreta nunca é, apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha.”

Com a produção dos dados ocorre o processo de codificação, que representa a realidade, a qual é constituída pelos objetos de conhecimento. No referido processo, educadores representam as situações levantadas pelos educandos que ilustram problemas vivenciados no cotidiano. Tais situações revelam obstáculos que impedem o pleno desenvolvimento profissional ou pessoal dos educandos.

Freire (2011, p.82) explica que “[...] a codificação, de um lado, faz a mediação entre o contexto concreto e o teórico; de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la.”

A codificação permite-nos transformar a cotidianidade em objeto de conhecimento, descrever essa realidade e seus constituintes para, na fase seguinte, denominada descodificação, analisar as situações representadas e realizar o que Freire ([1970] 2003) define como “diálogos descodificadores com os educandos”. Juntos, educador e educandos, discutem, levantam hipóteses e explicações para as situações representadas, de modo a favorecer a percepção, pelos educadores, sobre pensamentos, concepções, princípios e valores que os educandos carregam consigo.

Essa é a fase em que a formação de uma nova percepção e de um novo conhecimento começa e se prolonga na implantação do programa.

Sobre a fase da descodificação, Freire (2011) escreve que:

Ao descodificarem a codificação, com a participação do educador, [os educandos] analisam sua realidade e expressam, em seu discurso, os níveis de percepção de si mesmos em suas relações com a objetividade. Revelam os condicionamentos ideológicos a que estiveram submetidos em sua experiência [...] (FREIRE, 2011, p.38).

A partir da problematização e análise das situações codificadas é escolhido, coletivamente, um tema gerador, que orientará a construção da proposta do programa a ser estudado. Educadores se debruçam nos achados da descodificação. Delimitam a temática e buscam os núcleos fundamentais que se constituem em unidade de aprendizagem e estabelecem uma sequência entre si. Em outras palavras, construindo, conjuntamente, a proposta do programa de curso ou disciplina.

Freire ([1970]2003) explica que, na construção do programa da disciplina ou curso, o educador pode reconhecer a necessidade de incluir temas fundamentais, mas que não foram sugeridos pelos educandos. Esses temas são chamados “temas dobradiça”. Eles facilitam a compreensão entre dois temas no conjunto da unidade programática, como também a relação entre conteúdo e a visão de mundo dos educandos.

Finalizada a proposta de programa de curso ou disciplina, esta deve ser apresentada e discutida com os educandos antes de ser assumida e desenvolvida nas aulas que se seguem. Concluiu-se, dessa forma, a investigação temática para construção coletiva do programa a ser estudado.

2.6 Ensino-aprendizagem gera conhecimento

Entendemos que o ato de conhecer exige que os sujeitos que dele participam se encontrem mediatizados pelo objeto a ser conhecido em uma relação de diálogo. Nessa relação, ambos, educador e educandos, são sujeitos ativos que produzem e constroem conhecimento.

O ato de conhecer não é sinônimo de memorização e reprodução de conteúdos transmitidos por um professor. Conhecer requer compreender o objeto e a percepção que se tem ou tinha dele. Inclui refletir sobre o próprio processo de conhecer. Freire (2011, p.78) explica que “ o ato de conhecimento [...] deve ter como objeto também a ser desvelado as relações dos seres humanos como o mundo.”

Percebemos que no processo de conhecimento tem-se dois contextos que se relacionam: o contexto teórico e o contexto concreto. Com a ajuda de Freire (2011),

entendemos que o contexto teórico é o contexto do autêntico diálogo entre educador e educandos; o contexto concreto é o contexto em que os fatos se dão, é a realidade social dos educandos.

O contexto teórico exige dos participantes do processo de conhecer um esforço para se distanciarem do contexto concreto e, assim, analisarem criticamente os fatos que nele se dão. Freire (2011, p.84) escreve que “[...]neste esforço, os educandos como sujeitos cognoscentes, percebem relações entre os fatos sobre que discutem que antes não percebiam.”

A partir desse processo participativo, educador e educandos refletem sobre o objeto de conhecimento e assim geram um novo conhecimento com a superação do “saber de experiência feito”. Freire (2003) esclarece que,

O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. (FREIRE; SHOR, 2003,p.124).

Conhecer, na perspectiva freireana, é um ato com duas dimensões: individual e coletiva. Na dimensão individual, a qual envolve um processo subjetivo e questões individuais, se estabelece relação com autores e textos que nos auxiliam no esclarecimento do objeto de estudo e no entendimento construído a partir de experiências individuais. É o momento em que, junto ao autor do texto, buscamos compreender o escrito e isso é feito a partir de nossas experiências e com a ajuda de instrumentos como dicionários e textos comparativos. Freire (2003a) escreve que,

A compreensão é trabalhada, é forjada, por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la.[...] ler, estudar, é um trabalho paciente, desafiador, persistente. [...] é uma preparação para conhecer. (FREIRE, 2003a, p.35).

A leitura, o estudo e a compreensão compõem um momento que poderá vir previamente ao coletivo, em preparação para a discussão, ou, posteriormente, para aprofundamento, em atendimento à curiosidade epistemológica aguçada pelo debate. Nesse momento, cada participante consulta material auxiliar e tece as relações interpretativas entre partes do texto (FREIRE, 2003a).

A dimensão coletiva proporciona a experiência do diálogo que permite construir a compreensão do objeto, a partir de diferentes pontos de vista, bem como a imersão nesses diferentes entendimentos, o que enriquece a produção da inteligência sobre o objeto e gera o conhecimento social. Entendemos que o desenvolvimento crítico individual é necessário para a transformação social, mas não suficiente. Freire (2003) afirma que

Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos socialmente, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual. Mas o aspecto individual não é suficiente para explicar o processo. Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. (FREIRE; SHOR, 2003, p.123).

Entendemos, pois, que o conhecimento, em um processo ensino-aprendizagem freireano, é uma construção que acontece em uma relação horizontal.

2.7 Ensino-aprendizagem objetiva o “ser mais”

O processo de ensino-aprendizagem freireano tem como horizonte político o “ser mais”. É um processo que assume como fundamento a humanização daquele que ensina-aprende e daqueles que, ao aprender, também ensinam.

O processo de ensino-aprendizagem freireano pressupõe que a natureza humana está, social e historicamente, vocacionada ao “ser mais”. Parte, portanto, do princípio de que o ser humano é um ser inconcluso e inacabado, e dessa forma, apresenta como vocação ontológica “ser mais”, por meio de um permanente movimento de busca. Segundo Freire (2006a, p.27),

[...] o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 2006a, p.27).

Por sermos seres em permanente movimento de busca, aventuramo-nos a conhecer e

desvelar o mundo, a nossa realidade, continuamente. A partir do momento em que conhecemos e desvelamos a realidade temos, na medida em que a reconhecemos como injusta, o desejo de mudá-la. Desejo que, para concretizar-se, exige liberdade, a qual não se alcança isoladamente, mas em comunhão, junto daqueles que têm o mesmo desejo de liberdade, de humanização, de democracia, de justiça. Destaque-se que esse desejo é fruto do inacabamento que caracteriza todo o ser humano. Freire (2015a) escreve que, “[...] na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2015a, p.50).

No entanto, perceber e ter consciência da inconclusão não é o bastante: é preciso acrescentar a isso a luta política pela transformação. Luta que travamos no nosso dia a dia, no desenvolvimento de uma prática docente crítico-emancipatória e que deve ser entendida como uma ação coletiva.

A prática que se constitui a partir das características da educação bancária desconhece os educandos como sujeitos construtores da sua história e, por isso mesmo, os vê como incapazes de mudar a si e transformar a sua realidade. Segundo Freire ([1970]2003), a prática bancária enfatiza “[...] a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens a sua situação como problema.” (FREIRE, [1970]2003, p.74).

A prática problematizadora, libertadora, crítico-emancipatória vê os seres humanos como sujeitos de conhecimento, históricos, ativos no processo de ensinar-aprender, que juntos podem compreender e conhecer a realidade da qual fazem parte e buscar alternativas para torná-la mais justa, fraterna e solidária. É uma prática na qual o processo de ensino-aprendizagem parte do que os educandos sabem e não do que eles não sabem. Compreendemos, com Freire, ([1970] 2003) que

Educador e educandos[...], co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. (FREIRE, [1970]2003, p.56).

Se somos seres que estamos sendo, a nossa prática também é uma atividade que está

sendo, em constante movimento de ação-reflexão-ação. Tal prática acontece em uma realidade situada e não no vazio: uma realidade que pode ser mudada por muitas vezes limitar e desafiar os sujeitos, mas que não é intransponível. À medida que percebemos o “ser mais”, temos mais condições e somos instigados e motivados a mudar e transformar essa realidade.

Negar a vocação dos seres humanos de “ser mais”, não os reconhecendo como sujeitos de conhecimento, históricos e em permanente movimento de busca, é um ato de violência. A concepção de que os sujeitos são recipientes vazios e que o educador é o detentor de todo o conhecimento e, caridosamente, o transfere para os seus educandos é um ato de violência que distorce a nossa vocação de “ser mais” e promove a desumanização.

A reflexão sobre os referenciais freireanos, que foram aqui explicitados, nos revelam uma possibilidade para pensar-fazer um trabalho didático-pedagógico que assuma como objeto de estudo a realidade vivida pelos educandos, com suas dificuldades, seus limites e suas contradições.

3 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire)

Chizzotti (2014, p.1) escreve que “[...] o conhecimento é uma paixão humana”. Todos nós queremos conhecer, saber, procurar. A curiosidade nos move desde a infância e alguns defendem que ela surge ainda no ventre materno, antes mesmo de nosso nascimento. Vivemos em uma sociedade que se revela em um cotidiano de muita informação que nos provoca a querer saber, conhecer e discutir esse conhecer.

Na visão de Freire (2015), todo o ser humano é um ser inconcluso, imerso em um permanente movimento de busca, na tentativa de saciar sua curiosidade. E é essa curiosidade que nos faz perguntar, conhecer, questionar, criar hipóteses, previsões e nos proporciona o prazer da descoberta.

Acreditamos na pesquisa como uma atividade humana e social que traz consigo a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, possibilitando a compreensão e a transformação da realidade. Temos, conforme caracterizado por Bodgan e Biklen (1994), o interesse pelo processo em vez de, simplesmente, pelos resultados ou produtos da investigação.

Utilizamos, nesta investigação, os pressupostos da pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos “[...]interpretar o sentido dos eventos a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.” (CHIZZOTTI, 2013, p.28). Também fizemos essa opção por acreditar que conhecimento é um produto dos sujeitos e não do ambiente externo a eles. Assim, pesquisador e sujeitos da pesquisa, juntos, dão sentido ao estudo desenvolvido.

Adotamos os princípios da pesquisa participante, por compartilhar, com Brandão (1986, p.11) a crença de que em uma investigação, pesquisador e pesquisados são todos sujeitos de um mesmo trabalho comum, no qual cada um assume situações e tarefas diferentes.

Percebemos que a pesquisa pressupõe escolhas que envolvem desde concepções que fundamentam o tema de investigação até a seleção de estratégias e procedimentos de produção de dados, campo de pesquisa, sujeitos, objetivos a serem alcançados. Tal condição reforça a concepção de pesquisa como um ato político e descarta a possibilidade de neutralidade, uma vez que exige escolhas a todo o momento e em todos os níveis em que acontece.

A escolha do caminho metodológico é uma escolha política e ideológica e não apenas pedagógica ou epistemológica. Incluir os sujeitos que farão parte de nossa pesquisa como sujeitos ativos do processo e reconhecer neles sujeitos cognoscentes, em conjunto com o pesquisador, é uma opção política, que reconhece, no outro, um ser dotado de conhecimento. Freire (1986) explica que, “[...] se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa.” (FREIRE, 1986, p.35).

Chizzotti (2013) escreve que “[...] a pesquisa participante tem como pressuposto, subjacente à sua história, a democratização da produção do conhecimento e da sociedade, e o desenvolvimento social.” (CHIZZOTTI, 2013, p.90).

Dentre as metodologias na vertente da pesquisa participante encontramos a investigação temática. Autores brasileiros e estrangeiros situam essa metodologia no espectro da pesquisa participante e a definem como um método de pesquisa e de construção de conhecimento contra-hegemônico, tal como concebido por Paulo Freire (SAUL, Alexandre, 2015). Em nosso estudo, optamos em adotar a metodologia da investigação temática.

Destacamos que, no decorrer do processo de construção da metodologia da pesquisa, a leitura da Tese de Doutorado de Alexandre Saul (2015) nos ofereceu muitas contribuições, tanto para os caminhos adotados na investigação temática, como também na organização do relatório da pesquisa e do referencial freireano. O conhecimento de que outros pesquisadores e educadores já deram início a essa caminhada que vem na contramão de práticas e políticas autoritárias predominantes no contexto educacional, animou-nos por mostrar que não estamos sós e fortaleceu a nossa opção político-epistemológica para continuar em frente com o nosso trabalho.

Na metodologia da investigação temática de Freire ([1970]2003), a pesquisa não se

reduz à sua produção em si, mas alcança a contribuição que pode oferecer à construção de um conhecimento crítico-transformador, na práxis histórica dos seres humanos. É uma metodologia que se apoia na epistemologia dialética, na qual a realidade é entendida como um processo histórico, complexo e contraditório (SAUL, Alexandre, 2015).

Alexandre Saul e Ana Saul (2017) escrevem que:

A investigação temática tem como ponto de partida a prática concreta dos participantes da pesquisa e questões que, pela ótica destes, se constituem como seus maiores desafios e preocupações. Ao pesquisar coletivamente esses problemas, tem-se a intenção de produzir conhecimentos que possam contribuir para a transformação da realidade investigada e para o avanço do campo de estudos a ela relacionado, concomitantemente ao desenvolvimento de um processo crítico e colaborativo de educação. (SAUL, Alexandre; SAUL, Ana, 2017, p. 431).

No decorrer desta investigação, procedemos, concomitantemente, ao estudo teórico e ao trabalho de campo. O campo de investigação teve como cenário a disciplina “Formação didático-pedagógica em Saúde”. Com o estudo teórico, nos foi possível construir uma matriz de referência teórica da pesquisa, composta pelas categorias e pelos conceitos da pedagogia freireana que integraram a trama conceitual freireana, que orientou a construção e o desenvolvimento da proposta didático-pedagógica, bem como a produção, a organização, a análise e a apresentação dos dados.

Para viabilizar a produção de dados no processo de investigação, foi preciso utilizar determinados instrumentos. Nesta investigação, com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, selecionamos os seguintes instrumentos: questionário aberto e fechado, gravação de aula em áudio, atividades escritas (desenvolvidas pelos alunos, no decorrer da disciplina) e diário de campo. Para os questionários e as atividades realizadas extraclasse, utilizamos o *Google Docs* como ferramenta, o qual possui funções que organizam os dados e geram planilhas para posterior análise.

Os dados foram produzidos em duas fases:

1ª fase: durante o desenvolvimento da disciplina, no período de 04/10 a 29/11/2016, a partir das atividades (individuais e coletivas) realizadas na disciplina em classe e extraclasse, áudio das aulas, diário de campo da pesquisadora e questionário aberto e fechado- o primeiro

aplicado antes do início das aulas para conhecermos expectativas e perfil da turma e o outro, ao término das aulas para avaliação da prática vivenciada. Dessa fase, participaram os 31 pós-graduandos;

2ª fase: seis meses após o término da disciplina (maio/2017), com aplicação de questionário aberto para conhecermos se e como essa experiência provocou mudanças nas práticas dos profissionais da saúde, seja na assistência ou na docência, bem como para conhecer as possibilidades dessa prática de enraizamento em nosso Centro de Ensino. Participaram da produção dos dados dessa fase cinco pós-graduandos inscritos na disciplina (que já atuam como docentes) e a professora coordenadora da disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde”, que vivenciou, ao lado da pesquisadora, a docência compartilhada na turma foco da pesquisa.

Após o término das atividades desenvolvidas ao longo do período em que se ministrou a disciplina, iniciamos a leitura “flutuante” dos dados nela produzidos. Essa leitura, apoiada pela fundamentação teórica da pesquisa, ilustrada na trama conceitual freireana, permitiu a definição de quatro eixos temáticos para orientarem a organização e análise dos dados. Franco (2005) escreve que essa primeira leitura “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas.” (FRANCO, 2005, p.48).

Os eixos temáticos foram: “A importância da realidade dos educandos como ponto de partida do trabalho didático-pedagógico”; “O diálogo e a participação: condições concretas para a partilha, a discussão e a reflexão do contexto profissional dos educandos”; “O reconhecimento da dimensão coletiva na construção do conhecimento individual”; e “O olhar sobre a prática: mudar é difícil, mas é possível”.

Com os eixos temáticos definidos, procedemos à organização e à leitura estruturada de cada um dos questionários, das observações descritas no diário de campo, das atividades desenvolvidas com a turma 9/2016 (ao longo do desenvolvimento da disciplina, foco da pesquisa) e da transcrição do áudio da última aula para, em seguida, dar início ao mapeamento temático orientado pelos eixos organizadores. Para cada um dos eixos foi gerada uma planilha contendo quatro colunas: identificação do sujeito (PÓS-GRADUANDO 1, PÓS-

GRADUANDO 2,..., GRUPO 1, GRUPO 2, ..., PARTICIPANTE-DOCENTE 1, PARTICIPANTE-DOCENTE 2,...), identificação do instrumento de origem da fala do sujeito (questionário, atividade, áudio e demais), a fala do sujeito e a categoria freireana a ser preenchida na sequência.

Após o mapeamento das falas trazidas à luz pela aplicação dos instrumentos, partimos para a análise dos dados. Em cada eixo temático de análise adotado, buscou-se identificar as categorias freireanas implícitas nas descrições dos sujeitos da experiência vivenciada na prática didático-pedagógica, preenchendo, portanto, a quarta coluna da planilha com essa categoria.

Franco (2005) escreve que,

Mesmo quando o problema está claramente definido e as hipóteses (explícitas ou implícitas) satisfatoriamente delineadas, a criação das categorias de análise exige grande dose de esforço por parte do pesquisador. Não existem “fórmulas mágicas” que possam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue o seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição. (FRANCO, 2005, p.58).

Com a identificação das categorias freireanas, agrupamos as linhas da planilha por grupo de categoria: diálogo, participação, conflito e assim por diante. Em seguida, realizamos mais uma etapa do trabalho de análise: selecionamos cada uma das categorias freireanas identificadas e a descrição dada a elas pelos sujeitos, para efetuar a interpretação dos dados e proceder ao relato dos resultados da pesquisa.

O projeto dessa pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), sob o número 52505915.9.0000.5482, obtendo o parecer favorável de número 1.425.66. Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – autorizando a utilização dos dados produzidos por eles juntamente com a pesquisadora no desenvolvimento da pesquisa.

3.1 A opção teórico-metodológica: a possibilidade de um novo fazer

A disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde”, cenário em que a proposta de pesquisa se concretizou, é ofertada mensalmente nos doze meses do ano, desde 1996, aos estudantes de pós-graduação matriculados nos programas da área da saúde do *campus* São Paulo da Universidade Federal de São Paulo. Possui demanda permanente. Atende em média trinta alunos por turma. É oferecida tanto na modalidade presencial como na semipresencial. Em alguns meses, como janeiro e julho, chega-se a ter duas turmas, devido à alta procura, nos meses de férias, pelos estudantes que residem fora do estado de São Paulo.

A opção por se ofertar, em uma instituição da área da saúde, uma disciplina de formação didático-pedagógica na pós-graduação, inclusive com caráter obrigatório em muitos dos programas, evidencia a opção política institucional e da comunidade universitária pela valorização da formação dos docentes da saúde.

Desde a sua criação, a disciplina foi considerada como um diferencial da instituição, cuja tradição expressa uma imagem de dedicação ao ensino (e não só à pesquisa), tendo a disciplina como integrante da gama de possibilidades de tempos e espaços de formação docente.

Ao longo de vinte anos em que vem sendo ofertada, a disciplina “Formação Didático-pedagógica em Saúde” já, por várias vezes, foi cenário de pesquisa, conforme proposição da equipe de docente-pesquisadores a ela vinculada. Observando sua área de interesse e de atuação, cada profissional trouxe contribuições para a dinâmica da disciplina e para a formação dos próprios colaboradores que integram a equipe docente. Dentre os docentes-pesquisadores, podemos destacar: Batista e Silva(1998), Nildo Batista e Sylvia Batista (2014), Longui *et al* (2014), Freitas e Seiffert (2007), Ruiz-Moreno *et al* (2007) e Ruiz-Moreno e Sonzogno (2011).

O desafio, ao escolher a disciplina como cenário de pesquisa, era o de pensar em uma proposta que trouxesse avanço para uma configuração didático-pedagógica já consolidada dentro e fora da instituição. Diante disso, fez-se a proposta de trabalhar com a investigação temática freireana como opção teórico-metodológica que traria a possibilidade de um novo

fazer didático-pedagógico para os profissionais da saúde, reafirmando que

ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2015a, p.30).

O cronograma de desenvolvimento da disciplina prevê a duração de quatro semanas sequenciais, com duas e três aulas semanais, alternadamente, de maneira a se totalizar dez aulas por turma. Na turma em que se realizou a pesquisa, foi proposto, à coordenação da disciplina, um alongamento no cronograma, que se estendeu por dois meses, com uma aula semanal. Essa adequação de calendário contribuiu para viabilizar, de maneira cuidadosa, a concretização da investigação temática.

Além da investigação temática, tivemos o privilégio de experienciar a docência compartilhada¹⁷ com uma professora que é integrante e coordenadora da equipe docente da disciplina no CEDESS-UNIFESP. Na docência compartilhada, ambas as docentes foram responsáveis pela seleção dos conteúdos e pelas aulas lecionadas, bem como pela orientação dos alunos durante todo o processo. Para que isso se concretizasse, além da necessidade de ambas as docentes abraçarem ideias, valores e crenças convergentes, havia a exigência de um maior tempo para o planejamento, o que reforçou a necessidade de termos apenas uma aula por semana.

3.2 Pós-graduandos da saúde: sujeitos participantes da pesquisa

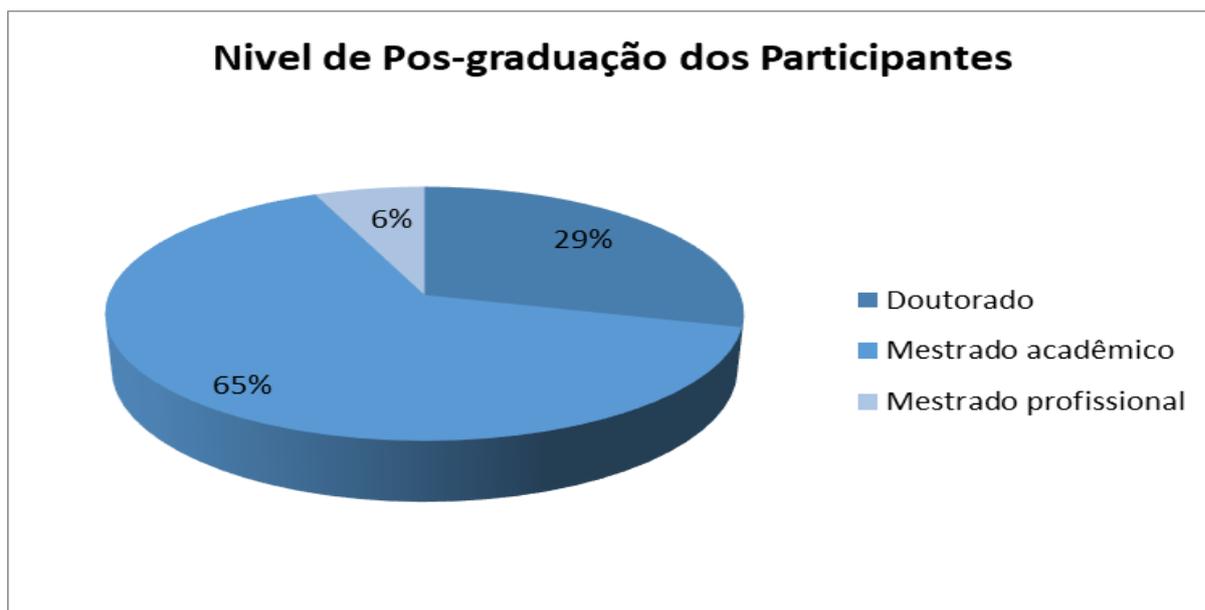
Participaram da disciplina trinta e um pós-graduandos, cuja formação profissional inicial era, biomedicina(5), ciências fundamentais para a saúde(1), educação física(1), enfermagem(3), fisioterapia(2), fonoaudiologia(1), letras(1), medicina(11), medicina veterinária(1), nutrição(2), odontologia(1), psicologia(1) e Química(1).

O Gráfico 1 mostra que nove (29%) participantes estavam matriculados em programas

¹⁷ Conferir o conceito de colaboração em Freire([1970]2003).

de doutorado, vinte (65%), em programas de mestrado acadêmico e dois (6%), em mestrado profissional.

Gráfico 1: Vínculo dos participantes nos programas em nível de pós-graduação

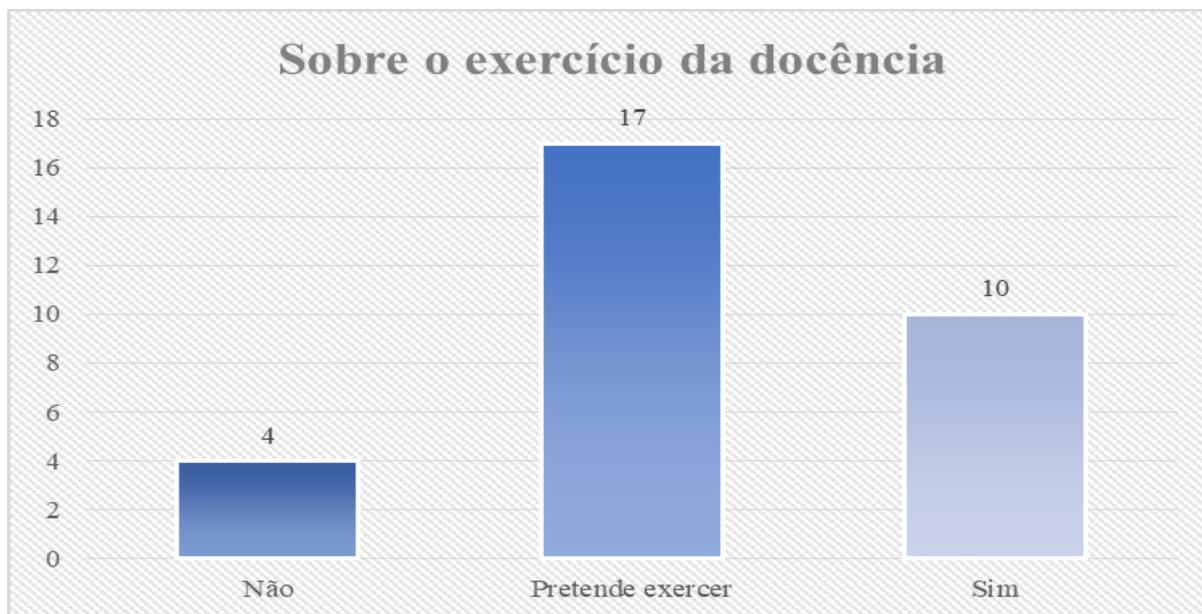


Fonte: a autora

Questionados sobre o exercício da função docente (Gráfico 2), dez dos trinta e um pós-graduandos participantes da pesquisa (32,25%) afirmaram que já exerciam alguma atividade docente, seja na graduação, na pós-graduação ou na preceptorial¹⁸.

No entanto, dentre os 21 pós-graduandos que ainda não exercem formalmente a atividade docente, dezessete (55%) desejam exercê-la no futuro. Apenas 13% dos participantes afirmaram não pretender exercer atividade docente.

¹⁸ A preceptorial é uma atividade na qual um profissional que não é da academia exerce o importante papel de inserir e socializar o recém-graduado no ambiente de trabalho (BOTTI; REGO, 2008).

Gráfico 2: Situação dos participantes quanto ao exercício de atividade docente

Fonte: a autora

Grande parte dos pós-graduandos participantes definiram, como principal característica, de um bom professor o que entendemos como uma didática instrumental (CANDAU, 2014). Destacaram a importância da objetividade, clareza na transmissão do conteúdo e domínio do conhecimento, como escrito em uma das atividades iniciais da disciplina.

Eu considero que as características essenciais para um bom docente são: boa comunicação, facilidade em expressar ideias e clareza nas mesmas, além de um certo domínio no assunto a ser abordado em sala de aula. (PÓS-GRADUANDO 6).

Na minha opinião, um bom professor interage com a classe, tem o controle do conteúdo didático a ser passado e consegue avaliar se seu objetivo foi alcançado. (PÓS-GRADUANDA 8).

Considero como características importantes num professor a objetividade e clareza, além de originalidade para tornar uma aula interessante e que prenda a atenção dos alunos. (PÓS-GRADUANDA 19).

Alguns pós-graduandos deram ênfase, além do domínio do conteúdo, ao conhecimento

e habilidade tecnológica para vincular a atenção do corpo discente ao que está sendo tratado, como qualidades necessárias a um bom professor.

Particularmente gosto de professores com domínio do assunto que ministram, com didática clara e linear e que conseguem alternar o ritmo da aula algumas vezes. Um *snapchat*, uma “*tweetada*” ou um vídeo engraçado no *facebook* têm um grande apelo para todos nós, alunos ou não. (PÓS-GRADUANDO 10).

Para ser um bom professor é necessário estar realmente por dentro do assunto, com uma apresentação em “ppt” clara, limpa e objetiva; além disso é necessário que um bom professor estimule o aluno a questionar e participar da aula, tornando-a menos cansativa e mais didática possível. (PÓS-GRADUANDA 27).

Outros defendem uma sólida formação acadêmica como característica primordial. No entanto, reconhecem que apenas a formação acadêmica não é suficiente e restringir-se a isso pode gerar frustração, vejamos:

Acredito que o passo inicial para se tornar um bom professor seja uma formação acadêmica sólida, em instituições conceituadas com a possibilidade de aprendizado com grandes mestres. Adicionalmente, o acesso universal à informação (revistas científicas e artigos), bem como a possibilidade de se manter atualizado através de cursos e congressos decerto têm papel relevante na educação continuada permitindo que o docente se mantenha como fonte de conhecimento e inspiração aos seus alunos. (PÓS-GRADUANDO 15).

Espera-se do professor conhecimento excepcional, o qual pode ser adquirido com disciplina e tempo, mas a capacidade de transferir conteúdo para o corpo discente, sua real função, é tão (ou mais) importante que o conhecimento “per se”. Graças a isso, pessoas dotadas de inteligência e/ou experiência acima da média podem encontrar na docência uma frustração. (PÓS-GRADUANDO 24).

Como explicitado anteriormente, cerca de 69,5% dos pós-graduandos participantes que responderam ao questionário inicial¹⁹ consideraram as técnicas de apresentação, a desenvoltura no uso de recursos tecnológicos e uma sólida formação acadêmica como

¹⁹ Na aplicação do primeiro questionário, tivemos o retorno de 23 pós-graduandos. Os demais responderam no decorrer da disciplina, após as discussões em sala de aula, e suas respostas não foram contabilizados para este estudo do perfil.

características do que se define como um bom professor. Apenas 8,6% dos participantes da turma chamou a atenção para a importância do professor que reconhece os discentes como foco do trabalho docente, instiga sua paixão pelo conhecimento e mantém uma boa relação professor-aluno.

Acredito que um bom professor seja aquele que desperte e estimule a curiosidade de seus alunos na busca de novos conhecimentos, estando presente para dar-lhes apoio e orientação necessários para que alcancem seus objetivos. (PÓS-GRADUANDA 2).

Acredito que admiramos um professor quando, além de seu conhecimento e da sua ética, seja atencioso, saiba nos transmitir de forma clara e não cansativa seus ensinamentos, saiba prender nossa atenção e tenha uma boa relação com seus alunos, de modo que possa ser questionado e de fácil acesso para esclarecimento de dúvidas e anseios. (PÓS-GRADUANDA 17).

Para 13% dos pós-graduandos, é importante conhecer os alunos para buscar a inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Considero que um bom professor deva selecionar recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos e as características de seus alunos, saiba promover a inclusão de todos os alunos. (PÓS-GRADUANDA 18).

Um professor deve ser objetivo e claro, ensinar aquilo que o aluno realmente precisa saber. E, principalmente, se lembrar que o aluno não tem o conhecimento que ele tem, portanto a aula deve ser abordada de forma clara e com todos os pontos necessários para a compreensão de todos. (PÓS-GRADUANDA 29).

Para ser um bom professor, este profissional precisa se envolver com a classe, precisa conhecer o perfil e a linguagem dos seus alunos e claro, saber passar de forma ética e didática o tão buscado conhecimento. (PÓS-GRADUANDA 30).

Nessa atividade, os pós-graduandos nos mostraram o que eles acreditavam ser necessário para tornar-se um bom professor. Além disso, buscamos também conhecer as expectativas da turma em relação à disciplina, o que eles esperavam aprender. E, como aguardado, a expectativa de grande parte dos alunos era encontrar na disciplina caminhos para alcançar principalmente a competência técnica instrumental, devido à crença de que o professor como centro do processo de ensino precisa aprender a ter domínio total do processo

ensino-aprendizagem.

Tenho certa expectativa quanto à capacidade de interação com a plateia, aquela capacidade de um professor envolver seus ouvintes, fazendo com que participem mais ativamente da aula. Acredito que orientações e estratégias possam ser ensinadas ao longo do curso. (PÓS-GRADUANDO 7).

Espero aprender novos métodos para ministrar aula e as novas técnicas de imagem como ferramentas para montar as aulas. (PÓS-GRADUANDA 9).

Acredito que aprenderemos técnicas que nos ajudem a atuar adequadamente, transmitindo o conhecimento de forma clara, nos permitindo apresentações adequadas do conteúdo, seja através de aulas expositivas como dinâmicas em grupo, bem como de que formas poderíamos nos utilizar de tecnologia para contribuir com o aprendizado de uma geração que nasceu em um mundo digital (PÓS-GRADUANDA 13).

Alguns trouxeram a expectativa de desenvolver não apenas a dimensão técnica, mas também a dimensão humana e mostraram estar dispostos a repensar certas crenças sobre o ensinar e o aprender.

Espero que a visão de ensinar e aprender seja modificada e melhorada, nos permitindo integrar os alunos e transmitir o conhecimento de forma mais efetiva. Além disso, tenho a expectativa de aprender a associar assuntos atuais com os temas de ensino. (PÓS-GRADUANDA 3).

A expectativa é enorme, principalmente no que tange ao conhecimento/desenvolvimento de práticas de ensino que auxiliem os alunos na busca pela humanização e desenvolvimento de um espírito de coletividade. (PÓS-GRADUANDA 22).

Muitas eram as expectativas a serem atingidas em uma disciplina de apenas dez aulas. Pareceu-nos que havia o entendimento de que, para se desenvolver uma boa prática didático-pedagógica, precisava-se apenas seguir algumas regras, deixando à margem do processo as relações humanas, as histórias dos indivíduos, sua origem, crenças, cultura e experiências. Parece que na sala de aula todos são “iguais”, no sentido de começarem uma trajetória a partir de um mesmo ponto, desconsiderando-se o caminho para chegar até ali.

Algumas falas traziam uma compreensão diferente, destacando a necessidade de se conhecer os alunos e suas trajetórias, mas eram poucas. Além disso, em muitos casos, aquilo

que escrevemos ou falamos está distante do que fazemos. Falta-nos coerência, uma qualidade muito enfatizada e valorizada por Paulo Freire, que também está sugerida nos depoimentos coletados. Dessa forma, as falas não garantiam que seus autores possuíam uma prática profissional diferenciada de uma postura considerada como tradicional e conservadora.

Percebemos que o grupo demonstrava uma postura que podia ser caracterizada como passiva e esperava receber a solução para todos os problemas e dificuldades que enfrentava, seja como alunos ou como professores. Reconhecemos, porém, que esse era um posicionamento fruto de toda a vivência desumanizadora que eles haviam experienciado até aquele momento.

Conhecer um pouco as expectativas e a compreensão acerca do que seria um bom professor na leitura dos pós-graduandos participante, trouxe-nos insegurança, dúvida e mesmo medo sobre a hora apropriada de realizar uma prática com a investigação temática junto a esse público, uma vez que a proposta que nós trazíamos iria romper com uma prática há muito aceita e acomodada por todos. Trabalhar com uma proposta diferente nos faria correr riscos e incomodar.

Nesse momento, em uma das obras de Freire escrita em parceria com Shor (2003), “Medo e Ousadia – o cotidiano do professor”, encontramos um extrato que fortaleceu a nossa escolha e nos motivou a seguir em frente e concretizar a decisão de desenvolver uma prática didático-pedagógico subsidiada pelos referenciais freireanos para os profissionais da saúde.

Na citada obra, Freire (2003) escreve que:

Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. (FREIRE; SHOR, 2003, p.70).

Sustentados pela motivação e pela esperança, iniciamos, então, junto com a turma 9/2016 da disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde”, a investigação temática.

3.3 A vivência da investigação temática

O primeiro desafio para concretizar a vivência da investigação temática foi a reserva da sala de aula. No *campus* São Paulo da UNIFESP, as salas de aula são compartilhadas ou seja, precisamos reservá-las em um sistema central de reservas com antecedência, pois elas ficam disponíveis para todos os cursos (graduação, pós-graduação e extensão) do *campus*, com prioridade para a graduação.

No Centro, há uma sala de aula, para a qual possuímos prioridade de reserva. No entanto, ela é pequena e para se trabalhar com a proposta de Freire, organizando educandos e educador em círculo para as atividades didáticas, não seria adequada devido ao número de inscritos na disciplina (31 pós-graduandos).

Outro complicador é que a maioria das salas da universidade são construídas no modelo de auditório, com cadeiras fixas. Por isso, para reservar a sala de aula, preferimos não fazer a solicitação à secretaria da disciplina, a qual não possui a informação sobre a estrutura de cada sala. Dirigimo-nos, pessoalmente, a várias salas de aula e, conhecendo sua estrutura física, seguimos então para consultar, no sistema de reserva, a disponibilidade para o período da disciplina. Finalizada essa primeira jornada e com a colaboração de alguns colegas que se dispuseram a trocar²⁰ de sala em alguns dias no período da disciplina, pudemos definir o local das aulas: uma sala ampla e arejada, com cadeiras móveis que permitiam o trabalho em círculo e em pequenos grupos, bem como o desenvolvimento de dinâmicas diversas.

A disciplina teve início no dia 04/10/2016. No primeiro dia de aula, antes de explicar a proposta a ser desenvolvida na disciplina, fizemos a acolhida do grupo com uma pequena fala de boas-vindas e convidamos o grupo a participar de uma dinâmica de apresentação. Antes do início da aula, alguns alunos, que chegaram mais cedo, ajudaram a docente-pesquisadora a arrumar a sala colocando as cadeiras em círculo, começando ali a se conhecer. Mas, a turma não estava completa, ainda.

²⁰ Não foi possível encontrar uma sala que estivesse disponível por dois meses às terças-feiras pela manhã (período da disciplina). Reservamos a que possuía mais terças-feiras disponíveis nesse período e, junto com o administrador do prédio onde se localizava a sala, contatamos as pessoas que já haviam feito a reserva do espaço para então sugerir uma troca.

O acolhimento inicial e a dinâmica de apresentação tinham como objetivo, para os docentes, conhecer um pouco mais a turma e, para os alunos, fazer com que eles se conhecessem, estreitando a distância e também buscando sensibilizá-los para aderirem à próxima atividade, que seria proposta na segunda parte da aula. Assim se planejou, já que, de acordo com as respostas do questionário inicial, a turma esperava receber o conteúdo de uma disciplina com o programa pronto, em vez de construí-lo junto com os docentes.

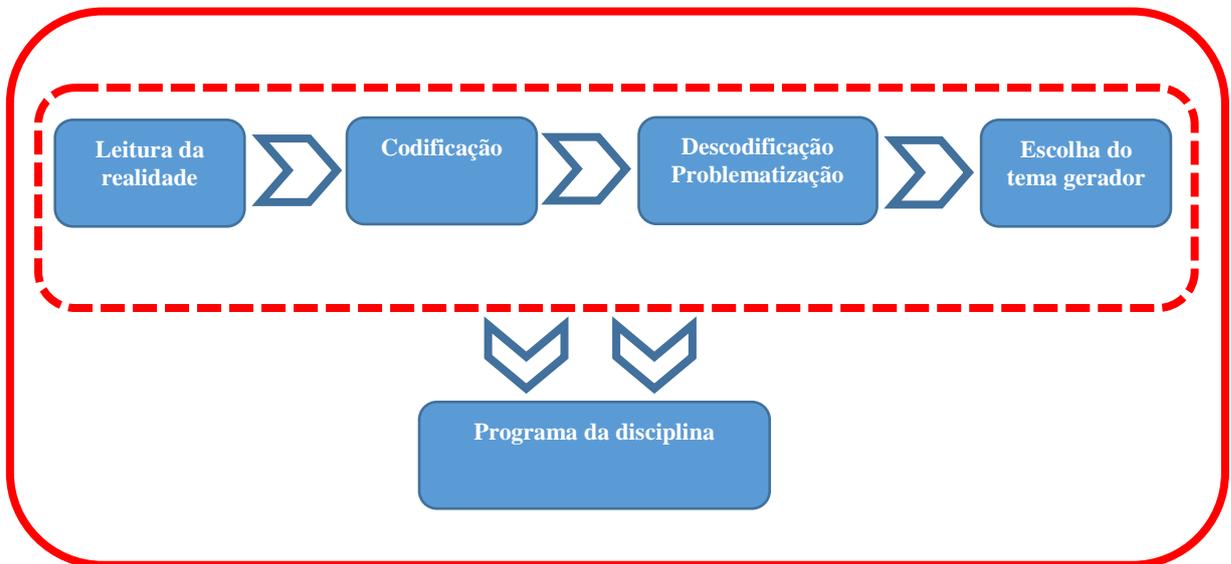
A turma participou da dinâmica proposta e o seu desenvolvimento foi um momento de descontração que possibilitou romper a formalidade comum no primeiro dia de aula e, também, permitiu a preparação de um ambiente confiável para a atividade seguinte: a primeira fase da investigação temática.

Trabalhar em círculo e realizar uma dinâmica para que os participantes se apresentem não são situações acadêmicas corriqueiras para esses pós-graduandos. Em geral, as disciplinas de pós-graduação são desenvolvidas em formato de palestras e uma das participantes esclareceu que “Geralmente, saímos de uma disciplina sem saber o nome de nenhum colega.” (Pós-graduanda 22). Diante dessa declaração, ficamos muito satisfeitas quando, ao chegar para o segundo dia de aula, encontramos a sala com as cadeiras já organizadas em círculo e escutamos, ainda no corredor que antecede a sala, uma das participantes dizer “Professora, já fizemos o círculo!” (Pós-graduanda 3). Acreditamos, assim, que um dos objetivos da primeira aula foi alcançado.

A investigação temática (Figura 2), realizada nas duas primeiras semanas de aula, nas quais se desenvolveu a disciplina, alvo dessa pesquisa, teve como objetivo que o grupo de alunos participantes selecionasse, coletivamente, um tema gerador²¹, que desse origem à construção do programa da disciplina. Nesse processo, procedeu-se a leitura da realidade, codificação, descodificação e a construção do programa da disciplina. Salientamos, no entanto, que esse movimento de pesquisa crítico no qual se busca desvelar a realidade e ampliar a consciência que dela têm os sujeitos participantes é, necessariamente, permanente e teve continuidade no desenvolvimento do programa.

²¹ São objetos de estudo selecionados no processo de investigação temática junto à comunidade. São limites que a comunidade possui de intervir concretamente em situações de desumanização por ela vivenciada (SILVA, 2004, p.162).

Figura 2: Configuração da investigação temática freireana adotada na turma 9/2016 da disciplina “Formação Didático-Pedagógica em saúde”



Fonte: a autora

Antes de iniciar a fase da leitura da realidade, partilhamos com o grupo a ementa da disciplina e explicamos como seria a proposta de investigação temática. Procuramos deixar claro que seria feita uma investigação na busca de um tema gerador para a disciplina, que orientaria todo o trabalho de planejamento das aulas. Buscamos explicar o porquê, o como e o para quê da investigação e enfatizamos que, sem a adesão do grupo, não seria possível realizá-la.

Para viabilizar a leitura da realidade, dentro da limitação de tempo da disciplina, optamos por utilizar questionário aberto, no qual foram feitas as seguintes perguntas aos participantes da disciplina:

1. Qual o maior problema que você vê, atualmente, na educação superior, na área da saúde?
2. Na sua opinião, qual a causa desse problema?
3. Como esse problema poderia ser amenizado?

1) “[...] Falta de investimento no aprendizado e na formação deste professor que, na área da saúde, não encontra apoio do governo para estar atualizado e nem é valorizado”.
2) “A Educação superior na área da saúde, principalmente no ambiente público, sofre com infraestrutura precária, falta de equipamentos e recursos audiovisuais adequados, mão de obra insuficiente”.
3) “[...] a falta de integralidade e interdisciplinaridade entre as áreas. O conhecimento poderia ser melhor compartilhado visando maiores benefícios para a saúde do paciente. Afinal, temos como objetivo final ampliar conhecimento para melhorar a saúde da população”.
4) “Falta de integração do conteúdo teórico com a vivência prática, os alunos não são preparados para tratar o paciente como um todo”.
5) “[...] as pessoas saem da faculdade de saúde sem a noção de que você irá prestar um “serviço” para o próximo, vai lidar com vidas, seja como for (direta ou indiretamente). Falta capacitação nesse sentido, às vezes um profissional tem muito conhecimento técnico, mas falta sensibilidade para lidar com pessoas e situações”.
6) “Excesso de uso de “slides” nas aulas; o docente fica atrelado ao que ele digitou e inseriu no slide. A questão da “terceirização” do ensino por parte de alguns docentes, relegando as responsabilidades didáticas aos monitores, e estes ficam em posição delicada de recusar esta designação, pois, em sua maioria, o docente é seu orientador”.
7) “[...] o maior problema nessa área é a pequena bagagem intelectual dos alunos, que muitas vezes não estão preparados para ingressar no ensino superior e a má formação dos docentes, bem como sua indisposição e má vontade em ensinar”.
8) “[...] a alienação social é o maior problema que a universidade enfrenta, alienação dos docentes e dos discentes, que reproduz a desigualdade incessantemente”.
9) “Recursos limitados que tornam os hospitais universitários obsoletos quanto a tecnologia do mesmo modo que torna as instituições superlotadas, o que dificulta o processo do aprendizado por restringir o tempo necessário à discussão dos casos”.
10) “[...] a incapacidade de interpretar textos e de pensar sobre as diversas visões sobre um determinado tema e respeitar os pensamentos diversos”.

Em seguida, partimos para o momento chamado por Freire ([1970]2003) de “diálogos descodificadores com os educandos”. Nessa aula, quando as docentes chegaram, a sala já estava arrumada em círculo conforme destacamos anteriormente, ressaltando que a dinâmica

na primeira aula e a conversa explicando a proposta foram importantes para a aceitação e adesão do grupo à proposta.

Primeiramente, foram apresentados ao grupo os dez extratos, frutos do trabalho de codificação, realizado pelas docentes. Expusemos os extratos em cartazes e os organizamos no chão da sala. Também foram distribuídos individualmente junto com a atividade que seria realizada no dia.

Em seguida, os educandos, em pequenos grupos (Figura 4), discutiram, analisaram e escolheram, coletivamente, o extrato que representava o maior desafio a ser superado pelo grupo-classe na educação superior em saúde.

Figura 4: Trabalho de decodificação em pequenos grupos



Fonte: a autora

Para esse momento foi sugerida a seguinte atividade:

Atividade de apoio de descodificação

Tomando como referência a fala escolhida, discuta com seus colegas de grupo as questões abaixo.

- 1) Por que esse problema mais chama a discussão do grupo?
- 2) Dê um exemplo de como esse problema se manifesta e relate que sentimento ele provoca no grupo.
- 3) Na opinião do grupo, quais as possíveis causas desse problema?
- 4) Como vocês pensam ser possível enfrentar esse problema?

Na socialização do extrato escolhido, os grupos também relataram como foi a discussão e as maneiras encontradas para chegarem a um só tema quando ocorria divergência, sendo que alguns assumiram que chegaram a fazer votação quando não conseguiam convencer um ao outro.

Após o término da atividade, cada um dos pequenos grupos apresentou o tema escolhido no grande grupo. Dos dez extratos, quatro foram selecionados como sendo os que melhor representavam os desafios enfrentados no contexto profissional. Foram eles:

1) “[...] Falta de investimento no aprendizado e na formação deste professor que na área da saúde não encontra apoio do governo para estar atualizado e nem é valorizado”.
2) “Falta de integração do conteúdo teórico com a vivência prática, os alunos não são preparados para tratar o paciente como um todo”.
3) “[...] o maior problema nessa área é a pequena bagagem intelectual dos alunos, que muitas vezes não estão preparados para ingressar no ensino superior e a má formação dos docentes, bem como sua indisposição e má vontade em ensinar”.
4) “[...] a incapacidade de interpretar textos e de pensar sobre as diversas visões sobre um determinado tema e respeitar os pensamentos diversos”.

A partir de então, as discussões no grande grupo foram retomadas para escolher apenas um dos extratos que seria o tema gerador. Houve uma participação entusiasmada que revelou um momento muito rico, demonstrando maturidade e o respeito do grupo com as

opiniões divergentes. Foi um importante exercício de diálogo, participação e escuta: um momento verdadeiro de vivência democrática. No término dessa etapa, o extrato selecionado pela turma foi:

“[...]o maior problema nessa área é a pequena bagagem intelectual dos alunos, que muitas vezes não estão preparados para ingressar no ensino superior e a má formação dos docentes, bem como sua indisposição e má vontade em ensinar”.

No processo desenvolvido até aqui, não foram suficientes apenas o convite e a criação de um espaço; foi necessária a criação de condições para que essa participação ocorresse de fato.

Ao final desta fase da investigação, solicitamos aos pós-graduandos que definissem em uma palavra o processo vivenciado até aquele momento. Foram citadas: produtivo, saber ouvir, reflexivo, entendimento, convencimento, colaborativo e diversidade.

Com o tema gerador definido, iniciou-se a construção do programa da disciplina. Foram identificados os núcleos fundamentais que se constituíram em conteúdos de aprendizagem e estabeleceu-se uma sequência entre eles. Esse programa²² foi apresentado e discutido com o grupo de pós-graduandos antes de ser assumido e desenvolvido nas aulas que se seguiram. Concluimos, assim, a investigação temática para definição do tema gerador.

3.4 O trabalho com os conteúdos e o plano de ação

Nos encontros seguintes, foram trabalhados os conteúdos com o auxílio de textos para leitura prévia e estratégias de ensino-aprendizagem que procuravam trazer, para os pós-graduandos, vivências diversificadas na sala de aula. Buscamos, com o estudo crítico dos conteúdos, ampliar a visão e o entendimento dos alunos sobre o problema escolhido, com o

²² O programa completo construído com a turma e desenvolvido na disciplina está no APÊNCIDE A.

auxílio de estratégias e atividades²³ (como a representada na Figura 5) que pudessem oportunizar ao grupo experienciar momentos diversos daqueles, amplamente conhecidos por eles na graduação que, geralmente, privilegiavam a aula expositiva e a não participação dos alunos.

Figura 5: Desenhos com títulos de cenas de uma prática educativa marcante (positiva ou negativa) na vida acadêmica dos participantes utilizados no psicodrama pedagógico



Fonte: Participantes da disciplina – turma 9/2016

Um dos momentos importantes no decorrer do estudo foi o “VII Seminário Internacional Ensino de Ciências da Saúde: Compromisso social da docência e sua profissionalização na área da saúde”²⁴, que aconteceu durante o desenvolvimento da disciplina. Esse evento é promovido pelo CEDESS a cada dois anos. O Seminário apresentou-se com os objetivos de: problematizar e refletir sobre a profissionalização docente no ensino em saúde, comprometida com as necessidades da sociedade; compartilhar experiências e pesquisas na área; favorecer o aprofundamento teórico-metodológico no campo do ensino em

²³ Uma das atividades bem avaliadas pelos participantes foi o psicodrama pedagógico. O plano de aula no qual consta essa atividade está no APÊNDICE D.

²⁴ A Programação do VII Seminário Internacional (CEDESS, 2017) compõe o ANEXO A.

saúde (CEDESS, 2017). Nesse Seminário, os pós-graduandos puderam, junto com pesquisadores e educadores da saúde, discutir, refletir e apropriar-se dos avanços pedagógicos, científicos e tecnológicos.

Paulo Freire, ao relembrar o processo de formação da sua gestão na Secretaria de Educação do Município de São Paulo²⁵, defende a necessidade de criarmos oportunidades de diálogo entre os docentes e os especialistas da área para a reflexão sobre os problemas e desafios da prática vivida na sala de aula (FREIRE, 2005). Tomamos, então, essa experiência como orientação para a inclusão desse evento no programa da disciplina.

Procuramos fazer com que os princípios freireanos fossem não apenas um suporte teórico para a pesquisa, mas que se materializassem em práticas e pudessem ser aprendidos pelo grupo por meio das vivências em sala de aula. Durante o desenvolvimento da disciplina, trabalhamos com estudo dirigido, psicodrama pedagógico, mapa conceitual (Figura 6), construção de texto coletivo, vídeo e discussão de texto em pequenos grupos, tudo isso entendido como condições concretas que favoreceram o diálogo e a participação para a construção do conhecimento individual e coletivo.

Figura 6: Trabalhando o conteúdo com o auxílio de mapas conceituais



Fonte: a autora

²⁵ Paulo Freire esteve à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo de 1989 a 1991. O professor Mario Sérgio Cortella, que assumiu a pasta até o final de 1992, manteve a mesma política dos anos iniciais dessa administração. Por isso, o período 1989-1992 é conhecido como gestão Paulo Freire.

Um dos momentos da disciplina foi denominado de plano de ação, no qual os pós-graduandos em cinco grupos distintos reconstruíram um plano de aula. Originalmente esses planos foram ministrados pelos pós-graduandos que já desenvolvem atividades docentes em curso de graduação ou pós-graduação na área da saúde.

O plano de ação foi desenvolvido no decorrer da disciplina. Após a discussão dos conteúdos, na segunda parte de cada aula era reservado um tempo para que os grupos (Figura 7) se dedicassem à reconstrução do plano de aula coletivo.

Figura 7: Discussão dos planos de aula em pequenos grupos



Fonte: a autora

Esse plano foi apresentado em plenária (Figura 8) e proporcionou ao grupo-classe um momento de colaboração didático-pedagógica com críticas, comentários e discussões. Todos os grupos traçaram uma comparação entre o plano original e o atual, mostrando o que havia sido modificado após o aprendizado construído na disciplina.

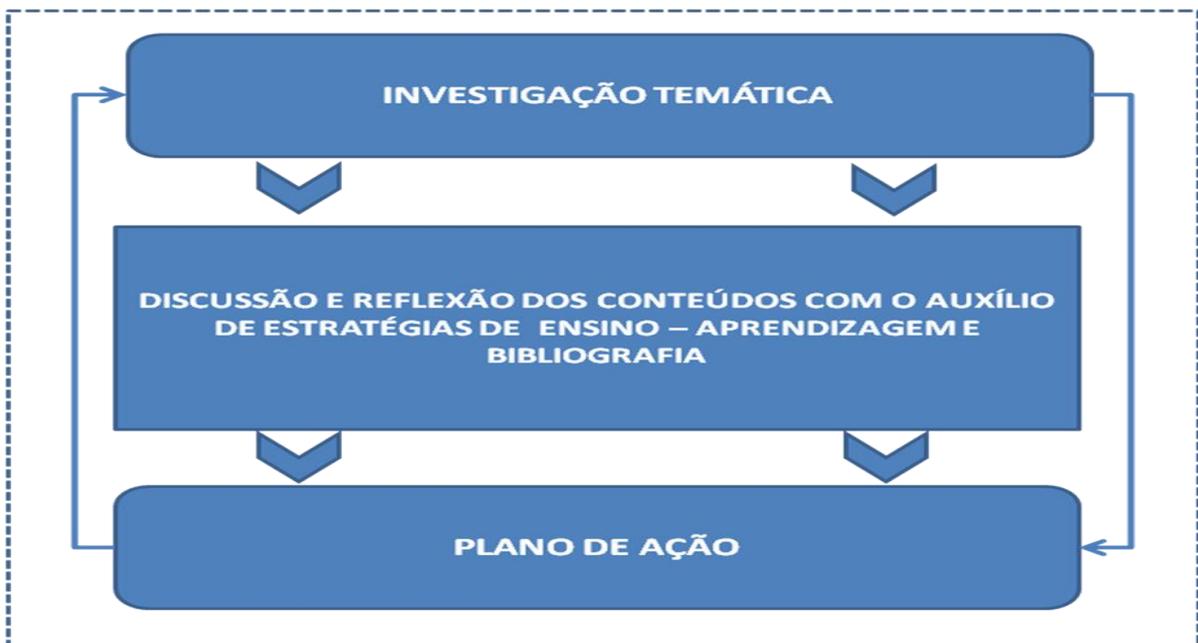
Figura 8: Apresentação e discussão dos planos de aula



Fonte: a autora

Na turma 9/2016 da disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde”, assumimos a seguinte sequência de ações didático-pedagógicas (Figura 9):

Figura 9: Sequência de ações didático-pedagógicas da disciplina na pesquisa



Fonte: a autora

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS²⁶: UM MOMENTO PARA A REFLEXÃO E A ANÁLISE DA PRÁTICA VIVENCIADA

Poderá dizer-se que o fato de serem os homens do povo, tanto quanto os investigadores, sujeitos da busca de sua temática significativa, sacrifica a objetividade da investigação. Que os achados já não serão 'puros' porque terão sofrido uma interferência intrusa. No caso, em última análise, daqueles que são os maiores interessados – ou devem ser – em sua própria educação. (Paulo Freire).

A partir da trama freireana, suporte para a construção do referencial teórico da pesquisa, foi-nos possível definir três eixos organizadores que orientaram a nossa reflexão, análise e apresentação dos dados. São eles: “A importância da realidade dos educandos como ponto de partida do trabalho didático-pedagógico”; “O diálogo e a participação: condições concretas para a partilha, a discussão e a reflexão do contexto profissional dos educandos”; e “O reconhecimento da dimensão coletiva na construção do conhecimento individual”. O quarto eixo organizador foi definido durante a experiência coletiva de construção do plano de ação desenvolvido pelo grupo de pós-graduandos: “O olhar sobre a prática: mudar é difícil, mas é possível”.

Esclarecemos que a ordem utilizada para a exposição dos eixos não indica o grau de importância de cada um deles, uma vez que todos se encontram imbricados e em mesmo nível de importância.

²⁶ Na apresentação dos dados, estão reproduzidos os depoimentos dos alunos tal como recebidos pela pesquisadora. Assim, é possível encontrar marcas de oralidade e coloquialidade, mantidas em nome da preservação da fidedignidade dos dados.

4.1 A importância da realidade dos educandos como ponto de partida do trabalho didático-pedagógico

No processo de investigação temática procuramos conhecer a situação objetiva dos educandos, bem como a consciência que tinham de situações-limites, para que, com esses elementos e coletivamente, pudesse ser construído o programa da disciplina. Freire ([1970]2003) escreve que a investigação temática “envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade.” (FREIRE, [1970]2003, p.101).

Esse esforço pode ser percebido na avaliação da prática didático-pedagógica vivenciada nessa disciplina, realizada pelos educandos em grupos, no último dia de aula:

Chegando aqui na disciplina, o que ela mostrou para a gente? A realidade, que provocou uma reflexão e que eu acho que foi o que nós fizemos bastante aqui [...]. E essa reflexão [...] nos estimulava como docentes e também no papel de discentes. Dessa forma ela trouxe o que? Trouxe a gente para uma realidade de pluralidade, onde a gente pode construir cultura social [...] e através da cultura a gente pode também gerar essa pluralidade. (GRUPO 06).

[O programa da disciplina] foi feito de uma forma de problematização do Ensino na Saúde, [...], nós geramos frases para trabalhar o conteúdo, então uma vez feita a problematização, a gente [...] discutiu a resolução de problemas. [...] Através da discussão de alguns temas, o curso se desenvolveu. [...] Nós discutimos muito a humanização da relação interpessoal, [...] isso envolve [por exemplo] uma consulta. A gente também contextualizou muito os aspectos socioeconômicos e culturais. (GRUPO 03).

Percebemos que a investigação temática freireana teve como objetivo inicial a construção do programa da disciplina, mas foi um conceito trabalhado e experienciado durante todo o desenvolvimento da disciplina, ao provocar, no grupo, momentos permanentes de reflexão e análise sobre o seu contexto profissional. Assumimos com Freire ([1970] 2003) que a investigação temática é “[...]um processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, o encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas.” (FREIRE, [1970]2003, p.100).

Nos períodos reservados para a descodificação, os educandos, auxiliados e desafiados pelas docentes, por meio da problematização dos contextos profissionais, explicitaram

opiniões e sentimentos sobre si, sobre o mundo e sobre os outros que não seriam explicitados, possivelmente, em situações diferentes. Esse momento exigiu do grupo o exercício do respeito ao outro, evidenciado no relato de alguns dos participantes:

[Na disciplina tivemos] possibilidade para trabalhar o respeito, a valorização e a tolerância. (PÓS-GRADUANDO 25).

[...] houve certo clima de respeito e reverência para cada opinião, o que colaborou e muito para participação de praticamente toda a sala. (PÓS-GRADUANDA 10).

Procuramos aproximar a disciplina da realidade e do contexto que os pós-graduandos vivenciam tanto na assistência,²⁷ como na docência, orientando as discussões e reflexões para os problemas com os quais eles se deparam no dia a dia. Desse modo, buscamos a compreensão e a percepção que eles têm desses problemas, de si e do mundo. Segundo Freire (2003, p.86), “[...]será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.”

A problematização e a análise crítica da realidade dos participantes, na docência ou na assistência, trouxe, além de crescimento profissional, também crescimento pessoal. Como explicitado pelos participantes na avaliação da disciplina, vejamos:

Apreendi formas diferentes de agir e pensar ao ensinar ou até mesmo trabalhar na assistência, tratar o paciente/aluno com respeito, ética e pensando em muitas coisas além daquele momento. O aluno/paciente têm uma vida, têm suas dificuldades, características, problemas diferentes uns dos outros e nós como da área de saúde devemos estar prontos para aceitar as diferenças e saber lidar com isso. (PÓS-GRADUANDA 29).

Acreditava que teria apenas aulas de técnicas docentes e encontrei um curso que está abrindo minha cabeça e evocando em mim uma vontade cada vez maior de ser professora. (PÓS-GRADUANDA 11).

Destacamos o trabalho das docentes na busca por materiais de apoio (textos, vídeos) e

²⁷ Mais da metade dos educandos dessa turma atuam no que chamamos de assistência em consultórios, unidades básicas de saúde (UBS) e hospitais. Há, ainda, aqueles que na assistência atuam também como preceptores, profissionais experientes que orientam na inserção e socialização dos residentes, recém-graduados, no ambiente de trabalho. Essa é considerada também uma atividade de ensino.

estratégias que enriquecessem as atividades em sala de aula e provocassem a discussão crítica da temática escolhida pelos pós-graduandos, o confronto de ideias e o respeito à diversidade de crenças e valores. Isso reafirma o nosso posicionamento de que o planejamento e a intencionalidade estão presentes em uma prática apoiada nos referenciais freireanos. Com Freire (2003), compreendemos que “[...] a educação é sempre diretiva, sempre. A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva. Esta é a questão.” (FREIRE; SHOR, 2003, p.125).

Como consequência dessa intencionalidade, podemos ressaltar que as discussões apoiadas em textos que traziam a problemática enfrentada pelos participantes nos seus contextos profissionais contribuíram para a formação de uma nova percepção da realidade e ampliação do entendimento dos fatos que integram a situação analisada na busca de soluções em conjunto.

Vejamos o que afirmaram alguns dos participantes, após a leitura do texto sobre a pluridiversidade na universidade – tema selecionado na investigação temática - e a sua discussão em sala de aula:

O atual modelo de universidade que temos não contempla as diversidades sócio-culturais existentes em nosso país. Precisamos conhecer melhor as pessoas que chegam às universidades para promover um diálogo mais abrangente, respeitando as diversidades culturais e através do desenvolvimento de pesquisas poderíamos comprovar "cientificamente" conhecimentos milenares tidos como não científicos, por exemplo o uso de ervas em tratamentos. (PÓS-GRADUANDA 2).

A Universidade não pode ser totalmente alheia ao meio no qual ela está inserida, no que se diz respeito à realidade de sua sociedade. O papel da Instituição em termos burocráticos não cabe diretamente ao educador, mas este pode participar ativamente de mudanças em sua metodologia de ensino, se adequando as necessidades do público com o qual ele está lidando. (PÓS-GRADUANDO 6).

Há a necessidade de uma universidade inclusiva, acolhedora, que saiba fazer uso das diferentes experiências, e de suas diferenças, individuais, de modo a promover um debate e transmissão mais ampla de ideias.[...] Para isso, é necessário conhecimento da realidade social e também das diversas variantes culturais presentes no país e que se expressam em comportamento, costumes e expressões linguísticas. (PÓS-GRADUANDO 13).

[...] a escola atualmente se depara com os novos desafios, entre eles, o de estabelecer condições adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dela participam. Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito para orientar a transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão. (PÓS-GRADUANDA 18).

Após a leitura do texto, discussão em grupo e reflexão, passei a perceber que o papel [da Universidade] é mais amplo, devendo ser um local também de mudança de realidade e perspectivas dos seus alunos, um espaço de interações, onde se promova o conhecimento, a valorização crítica, de modo amplo e igualitário, não excludente. (PÓS-GRADUANDA 19).

Entendemos que, para provocar mudança nas práticas (docência e assistência) dos participantes, precisávamos confrontar as crenças e os valores nelas subjacentes e definidos - até então - como verdade única. Uma das estratégias utilizadas para alcançar esse objetivo foi a análise coletiva de textos que mostravam práticas que caminhavam na contramão daquelas assumidas pelos participantes. Freire ([1970], 2003) escreve que,

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não 'bancária', é que, [...] os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, [1970]2003, p.120).

A partir da análise crítica e coletiva dos textos indicados para leitura e explicitação das visões da realidade foi possível o confronto de crenças que, mesmo se não modificadas, foram repensadas e questionadas, trazendo à luz as possibilidades de olhar e escutar o diferente.

Não estava preparada para considerar essa outra realidade [diversidade cultural, social e epistemológica] antes da leitura [...]. Ainda tenho que trabalhar melhor essa ideia, mas o fato de conhecer essa postura deve me ajudar a compreender melhor certas discussões e a me posicionar diante de certos questionamentos. (PÓS-GRADUANDA 8).

Acredito que ouvir a opinião de outros profissionais da minha área (saúde) sobre as questões referentes à diversidade na Universidade talvez não tenha modificado, mas decerto ampliou minha concepção de que precisamos de fato repensar questões referentes ao acesso universal e sobretudo igualitário ao conhecimento. [...] é preciso desenvolver mecanismos para que, uma vez em ambiente universitário, seja possível promover equilíbrio dentre os alunos diagnosticando os problemas e atuando em uma esfera mais individual. (PÓS-GRADUANDO 15).

Foi importante, também, a percepção dos participantes de que, por meio da escuta do outro, torna-se possível perceber que não se está só. Torna-se possível perceber, ainda, que as mesmas dificuldades são vividas em lugares e instituições diferentes. Se vivenciamos os mesmos problemas, porque, então, não agirmos juntos para mudarmos essa realidade injusta?

[Durante a disciplina] estive junto de pessoas que têm uma rotina de trabalho diferente da minha, trocamos muitas experiências e pude ver uma diversidade de problemas vivenciados que muitas vezes, de certa forma, se relacionam com os meus. (PÓS-GRADUANDA 21).

Compreendemos com Freire (2003a) que

Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da *experiência sensorial* que caracteriza a cotidianidade à *generalização* que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. (FREIRE, 2003a, p. 30, grifo do autor).

Uma das maiores dificuldades no desenvolvimento da investigação temática foi desenvolver um processo permanente e crítico de reflexão sobre o contexto profissional dos participantes. No entanto, o esforço foi recompensado na medida que a relação entre as discussões e as atividades propostas no decorrer da disciplina e a prática profissional dos participantes foi reconhecida por eles, conforme explicitado a seguir:

Não dou aulas, porém tenho contato com médicos residentes no ambulatório e pude refletir sobre essa relação e sobre as formas de trocar conhecimento. (PÓS-GRADUANDA 19).

Aprendemos muito no dia a dia, nesse período percebi que no meu setor de trabalho, eu precisava ter mais diálogo com os colegas, e pude perceber isso durante este curso. (PÓS-GRADUANDA 21).

[A disciplina] teve relação sim com a parte da assistência. Não só refletimos sobre como tratar um aluno na sala de aula mas também como tratar um paciente. (PÓS-GRADUANDA 29).

Os aspectos abordados na disciplina referentes às tendências pedagógicas representam a base para a boa prática profissional seja no contexto universitário na docência seja na prática profissional médica em qualquer dos contextos (ambulatorial, hospitalar, emergencial). (PÓS-GRADUANDO 31).

Como expressado nesse subtítulo, tomar a realidade dos educandos como ponto de partida para a prática didático-pedagógica e assumir que nessa realidade estão os objetos de conhecimento necessários para a formação e transformação dos participantes pode provocar mudanças pequenas, mas temos a expectativa de que poderão ser percebidas em vários níveis, como ilustrado a seguir:

Tomar como objeto de estudo a nossa prática numa disciplina que constitui uma oportunidade de aproximação à formação docente para os pós-graduandos da saúde da UNIFESP, que é oferecida mensalmente, de janeiro a janeiro, com aproximadamente 350 estudantes por ano, tem um impacto institucional considerável. Além disso, muitos dos pós-graduandos retornam a seus estados de origem tendo vivenciado uma proposta transformadora de suas práticas o que também amplia o impacto de desenvolver, pesquisar e compartilhar propostas inovadoras como a realizada. (DOCENTE COORDENADORA).

4.2 O diálogo e a participação: condições concretas para a partilha, a discussão e a reflexão do contexto profissional dos educandos

A pedagogia freireana vem romper práticas tradicionais de educação, nas quais o professor, como detentor do poder e do conhecimento, decide o que os educandos precisam e devem aprender, em um processo de transferência de conhecimento. Compartilho com Freire (2003a) a proposição de uma concepção de prática didático-pedagógica, na qual, desde o início,

Vivêssemos a relação contraditória entre prática e teoria [...]. Recusava, por isso mesmo, uma forma de trabalho em que fossem reservados os primeiros momentos do curso para exposições ditas teóricas sobre a matéria fundamental da formação dos futuros educadores e educadoras. Momento para discursos de algumas pessoas, as consideradas mais capazes para falar aos outros. (FREIRE, 2003a, p.32).

Ao propor uma prática didático-pedagógica subsidiada nos referenciais freireanos, reconhecemos os educandos como sujeitos de conhecimento que devem participar de todo o processo educativo, inclusive da elaboração do programa a ser desenvolvido.

Para que pudéssemos alcançar esse objetivo, criamos no decorrer de toda a disciplina, momentos e condições para que os pós-graduandos pudessem falar sobre a sua realidade e o seu entendimento dos problemas que nela existem. Podemos perceber essa dinâmica nas vozes dos educandos:

Em todas as aulas tivemos a oportunidade de discutir temas variados e problematizar situações. O grupo era formado por diversos profissionais da área de saúde, o que ajudou a enriquecer os debates, uma vez que tivemos contato com diferentes realidades e opiniões. (PÓS-GRADUANDA 18).

Em sua maior parte, o curso foi moldado através de discussões em grupo. Este ponto foi proveitoso para a troca de experiências, opiniões, conhecimentos, bem como para refletirmos sobre diferentes pontos de vista e chegarmos a decisões coletivas sem a imposição de um raciocínio/pensamento e sim, algo em prol do pensamento coletivo do grupo. (PÓS-GRADUANDA 16).

Interessante a abordagem realizada onde nós participamos da programação e desenvolvimento das aulas. (PÓS-GRADUANDO 15).

Na definição da temática que orientou a disciplina e no desenvolvimento dos conteúdos, a adesão dos pós-graduandos, por meio do diálogo e da participação ativa, foi fundamental para a concretização da prática didático-pedagógica proposta. Em alguns momentos, temas polêmicos geraram conflitos, provavelmente por, via discussão e reflexão, atingirem-se valores muito arraigados do grupo.

Um dos momentos de conflito pode ser ilustrado pelas palavras de alguns participantes sobre a abordagem, princípios e valores subjacentes no texto indicado para apoiar a discussão sobre o tema da diversidade na universidade. Esse tema foi identificado como um problema que dificultava a atuação do professor, uma vez que essa diversidade, fruto da inclusão de um novo público na universidade, está trazendo, para os estudos universitários, alunos oriundos de um ensino médio, avaliado pelos participantes como deficiente, gerando dificuldades no acompanhamento (qualitativamente homogêneo) da matéria dissertada pelo professor. É possível perceber como esse foi um momento de tensão e conflito. Vejamos algumas das falas que aconteceram no grande grupo:

Quando comecei a ler o texto “A Universidade e a pluridiversidade epistemológica” realmente tive dificuldades em me concentrar na leitura. A princípio, além de achar um texto muito prolixo, com palavras desconhecidas ao meu vocabulário, também o achei de caráter esquerdista e, a princípio discordava em participar de uma atividade acadêmica partidária, sendo que o enfoque era para ser didática. Entretanto, segui com a leitura até o final, ao menos para poder expressar minha opinião na aula. Não me arrependi pois, como a turma é bem heterogênea, conseguimos com respeito uns aos outros discutir as diferentes opiniões sobre o texto. [...] independente do tema, se houver interesse por parte do aluno em participar da atividade proposta e uma boa dinâmica por parte do professor para conduzir a aula, o tempo em sala será proveitoso. (PÓS-GRADUANDA 17).

Quando comecei a ler o texto fiquei imaginando como seria esse autor. A imagem que veio a minha mente foi a de um senhor barbudo vestido com uma camiseta com a estampa do Che Guevara. (PÓS-GRADUANDO 1).

Optamos, nesses casos, por trabalhar nos pequenos grupos e depois socializar o resultado da discussão com o grupo classe. Essa dinâmica contribuiu para o amadurecimento das ideias e esvanecimento de evidências de possíveis atitudes radicais e inflexíveis sobre os temas em discussão. E percebemos, na fala acima da pós-graduanda 17, que conseguimos vivenciar um momento de troca de ideias respeitoso. Pois, como esclarece Freire (2000), “[...] é possível que haja uma divergência, conflitiva até, mas de um tipo de conflito que é o conflito superável, o conflito entre diferentes e não entre antagônicos.” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2000, p.17). E é importante que assim se dê, uma vez que entre antagônicos é impossível o diálogo.

Apesar do pouco tempo reservado para a disciplina (30 horas presenciais e 30 horas para estudo e atividades extraclasse) foi possível se pensarem e criarem condições concretas para o diálogo e a participação, fortalecendo o trabalho coletivo, por meio das discussões em pequenos grupos e também no grupo classe, como manifestado por alguns participantes:

Embora “rápida”, a leitura e a discussão em sala do texto, propiciou um fluxo de ideias e questionamentos capaz de gerar hipóteses e opiniões, que rapidamente foram testadas e moduladas com a exposição de pontos de vista diferentes dos demais integrantes do grupo. (PÓS-GRADUANDO 24).

A todo momento as discussões estiveram presentes na disciplina.(PÓS-GRADUANDO 1).

Em diversas aulas a discussão teve até que ser interrompida, senão iríamos estourar o tempo. (PÓS-GRADUANDO 6).

Sempre houve um momento reservado para discussões na programação e sempre foi possível fazê-lo. (PÓS-GRADUANDA 8).

A disciplina teve MUITOS momentos para discussões e isso enriqueceu as aulas. (PÓS-GRADUANDO 12).

Os depoimentos de alguns pós-graduandos mostram a importância da participação para qualificar a leitura coletiva dos textos, para o enriquecimento das discussões em sala de aula e, assim também, a sua contribuição para a ampliação da percepção dos fatos que dariam origem à problemática destacada pelo grupo como obstáculo ao desenvolvimento profissional. Freire (2003a) escreve que “[...] a leitura em grupo faz emergir diferentes pontos de vista que, expondo-se uns aos outros enriquecem a produção da inteligência do texto.”(FREIRE, 2003a, p.43). Vejamos o que disseram os participantes da disciplina:

Foram muito importantes as discussões em grupo, pois conseguimos ver opiniões diferentes em um mesmo assunto, e chegar em um consenso, ou em uma união de opiniões. (PÓS-GRADUANDA 14).

As discussões foram enriquecedoras porque colocavam para o grupo diferentes visões sobre uma mesma problemática/tema, a partir da experiência de vida e docência de cada um. (PÓS-GRADUANDA 16).

Ouvir, trocar experiências, promover um ensino horizontal enriquece a sala de aula e faz com que todos envolvidos (alunos e mestres) adquiram mais conhecimento. (PÓS-GRADUANDA 19).

O diálogo freireano caracteriza uma prática educativa que se define por ser intencional, demarcar objetivos a serem alcançados e conteúdos a serem discutidos criticamente. Freire (2006) escreve que

[...]toda a prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido - a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo. (FREIRE, 2006, p.109).

Na fala dos participantes, podemos perceber essas características vivenciadas nos

momentos de diálogo no decorrer da disciplina.

O momento em que o conteúdo foi discutido em grupo com os colegas e depois compartilhado para toda a classe foi um momento em que compartilhamos conhecimento e dúvidas sobre o assunto levantado pelas professoras. (PÓS-GRADUANDO 1).

Toda aula possuía momentos de discussões em que a problemática do dia era abordada. (PÓS-GRADUANDA 16).

As discussões eram muito ricas, principalmente nos grupos menores, pois podíamos nos posicionar mais e favoreciam a escuta do outro. (PÓS-GRADUANDA 28).

Por meio da participação, foi possível o diálogo entre os diferentes e o exercício da tolerância entre os que, em decorrência das suas histórias e experiências de vida, trazem crenças, valores e princípios diversos. Compreendemos, com Freire (2003a), que, “[...] a tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.” (FREIRE, 2003a, p.59). Vejamos, sobre o tema, as falas a seguir:

Através das discussões e reflexões percebi a diversidade e foram válidas para mudança de opiniões e até comportamento. Além de ter me despertado mais a vontade de atuar como docente e poder, talvez, fazer alguma diferença. (PÓS-GRADUANDA 29).

A disciplina deixou os alunos a vontade para expor suas ideias e vivências. (PÓS-GRADUANDA 3).

Reafirmamos a importância e viabilidade de um processo de ensino-aprendizagem fundamentado no diálogo e na participação como possibilidade de mudança no fazer pedagógico, no qual há participação ativa dos sujeitos e o compromisso coletivo com a construção do conhecimento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Buscamos uma educação crítico-emancipatória, na qual “[...] educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.” (Freire, [1970]2003, p.56). Vejamos o que dizem os participantes:

Quase todas as atividades foram desenvolvidas em grupo e havia

necessidade de um longo debate para se fazer a atividade. Principalmente a atividade relacionada ao plano. (PÓS-GRADUANDA 22).

Praticamente em todas as aulas houve momentos para a discussão em grupos e sua posterior explanação para os demais componentes da turma. (PÓS-GRADUANDO 24).

Achei muito interessante vocês iniciarem as aulas perguntando se tínhamos alguma experiência ou se vivenciamos algum fato que pudesse contribuir com a aprendizagem de todos. As rodas de discussão em grupo maior e a divisão em grupos pequenos, e muitas vezes, distintos, também foram enriquecedoras e favoreceram a troca de conhecimentos entre todos (alunos e docentes). (PÓS-GRADUANDA 28).

Percebemos nos discursos dos participantes que os referenciais freireanos foram conteúdos apreendidos a partir da prática experienciada. Essa avaliação, que indica a coerência entre o discurso assumido e a prática vivenciada, também pode ser confirmada na fala da docente coordenadora, que participou conosco dessa turma 9/2016 de “Formação Didático-Pedagógica em Saúde” (cenário da pesquisa), conforme trecho a seguir:

A implementação da proposta tomando como referência os pressupostos da pedagogia freireana constituiu uma experiência ímpar. Essa articulação teórico-prática, na minha opinião, foi muito bem sucedida já que possibilitou desenvolver uma proposta de formação docente na área da saúde de forma criativa na qual as decisões foram coerentes com o referencial assumido. (DOCENTE COORDENADORA).

4.3 O reconhecimento da dimensão coletiva na construção do conhecimento individual

Freire ([1970]2003) questiona a concepção bancária de conhecer - que se caracteriza por arquivar informações, ao defender que “[...]só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, [1970]2003, p.58).

Compreendemos, pois, que conhecer é um evento social, integrado também por momentos individuais, por isso optamos, preferencialmente, por desenvolver, na sala de aula,

discussões e reflexões em grupos para conhecer e aprofundar o conteúdo que estava em estudo. Vejamos como foi esse processo, na voz dos participantes:

As discussões em grupo permitem a troca de conhecimentos e dúvidas. Os temas ao serem discutidos em grupo permitiram uma assimilação maior do conteúdo. (PÓS-GRADUANDO 1).

Ler e concatenar ideias é apenas o início do processo de aprendizagem. Ao ouvir, adiciona-se mais elementos não pensados inicialmente e, ao falar, estruturam-se as ideias e argumentos de forma mais clara. Ao final, o amálgama criado é maior e mais completo do que o pensado sozinho. (PÓS-GRADUANDO 9).

Um dos aspectos mais positivos da disciplina foi a questão de disponibilizar a possibilidade de exposição de ideias e conceitos individuais e coletivos a todo o momento, ampliando e reformulando conceitos e preconceitos a partir da interface do convívio social e da divisão de experiências. (PÓS-GRADUANDO 30).

Além do conteúdo previsto no programa, tivemos a oportunidade de vivenciar o respeito às diferentes crenças e valores, trazidos pelos pós-graduandos, de formações, experiências profissionais e origens diversas. Vejamos alguns relatos que nos indicam a tolerância e a escuta atenta como conteúdo e prática exercitada pelo grupo:

Conhecer diferentes posições, conhecer e recuperar, que com respeito, é possível conviver com as diversidades, tão difícil em nossa sociedade hoje. Fala-se tanto da inclusão, mas se vive a exclusão por pensar diferente. (PÓS-GRADUANDA 9).

O trabalho em grupo é sempre muito rico seja pela aprendizagem com os colegas, seja pela necessidade que temos de desenvolver nossa capacidade de escuta e respeito pelas diferenças. (PÓS-GRADUANDA 22).

Trabalhando com grupos grandes e variados fez clara a percepção de diversidade de vivências, pensamento ideológico e prática cotidiana. Isto reforçou a importância dos conteúdos trabalhados. (PÓS-GRADUANDO 24).

Cada um de nós é sujeito de conhecimento, mas, para que o outro contribua para a produção e a construção do conhecimento na sala de aula, foi preciso vivenciar e demonstrar, concretamente, a fé nos homens e a humildade, dimensões constituintes do diálogo freireano.

Freire ([1970] 2003) escreve que “não há[...] diálogo, se não há a humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.” (FREIRE, [1970] 2003, p.80). Ao explicitarem os conhecimentos construídos e o processo de construção desse conhecimento, alguns participantes destacaram:

A importância de aprender com a experiência dos outros. (PÓS-GRADUANDO 5).

Acredito que durante as discussões em grupo todos tiveram a oportunidade de aprender uns com os outros de acordo com a vivência que cada um. (PÓS-GRADUANDA 23).

A lembrança que, fora do círculo de relacionamentos próximos, há muita diversidade; respeito as vivências dos demais. (PÓS-GRADUANDO 24).

Aprendi que é importante sempre se colocar no lugar do outro, pois, dessa forma, podemos solucionar problemas. (PÓS-GRADUANDA 27).

Conhecer não é memorizar, nem transferir informações. Conhecer, na perspectiva freireana, exige o exercício de se compreender e desvelar o objeto de conhecimento. Compreendemos com Freire (2015) que:

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 2015, p.34).

Em seus depoimentos, os pós-graduandos enfatizaram a vivência de uma outra possibilidade de se produzir e construir conhecimentos. Vejamos:

Cada informação diferente recebida (texto, experiência dos colegas) agrega uma modificação no olhar do ensino. Cada dia sinto que estou transformando a visão centralizada que tinha sobre o assunto e ampliando o horizonte das possibilidades de ensinar e aprender . Essa experiência vem se tornando cada vez mais enriquecedora. (PÓS-GRADUANDA 3).

A pluralidade de pontos de vista levantados na discussão em sala foi como uma versão paralela e em miniatura do ponto levantado no texto. [...]. Esse amálgama de conhecimento partindo do coletivo com certeza mudou a perspectiva de todos, algo muito diferente da verticalização professor -

conhecimento - aluno em uma via de mão única. (PÓS-GRADUANDO 10).

Sempre que nós deparamos com uma atividade diferente da nossa habitual surgem questionamentos. De fato nunca havia me dedicado a estudar planejamento pedagógico e achei muito interessante a possibilidade de explorar o ensino com diferentes técnicas e abordagens. (PÓS-GRADUANDO 15).

As discussões em grupo favoreceram a exposição de conceitos teóricos nem sempre tão simples e possibilitou a execução da tarefa de discussão dos principais tópicos teóricos dos problemas levantados sem causar grande estresse aos alunos mais ou menos familiarizados com tarefas em grupo. (PÓS-GRADUANDO 31).

Entendemos que o ensinar e o aprender não estão restritos à sala de aula, por isso acreditamos na importância e contribuição, para o processo de formação dos pós-graduandos, advinda de sua participação no “VII Seminário Internacional Ensino em Ciências da Saúde”, promovido pelo CEDESS. Na avaliação dos educandos sobre sua participação no seminário, podemos ver o que significou, para eles, esse momento e a sua relação com a disciplina:

No VII Seminário tive a oportunidade de aproveitar a experiência dos profissionais e observar que todos passam pelos mesmos questionamentos, dificuldades de ensino e estrutura, que os permite aperfeiçoar cada dia mais e propor novas abordagens educacionais. (PÓS-GRADUANDA 3).

Foi possível ver, em primeira mão, as ferramentas didáticas, propostas e ideias sobre a educação pensada por professores e pesquisadores inseridos no meio. Foi ver aplicado aquilo que ainda estamos aprendendo e desenvolvendo. Que bom seria se todos tivessem essa oportunidade! (PÓS-GRADUANDO 10).

Foi muito interessante participar do seminário, pois tive a oportunidade de participar de discussões de temas variados referentes a educação em saúde, reforçar conceitos já discutidos e ensinados no curso de formação didático-pedagógica e ter acesso a tantos outros por meio da conversa com profissionais e professores da área da saúde. (PÓS-GRADUANDA 19).

No processo de conhecer, se faz necessário o distanciamento do contexto concreto para com o auxílio da literatura e dos demais participantes do processo, analisar criticamente os fatos, com o objetivo de superar o saber de experiência-feito e gerar um novo conhecimento. Freire (2015a) escreve que:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2015a, p.83).

As falas dos participantes nos mostram o valor por eles atribuído ao processo de construção de conhecimento na disciplina.

As discussões foram fundamentais, uma vez que problematizamos diversas situações e a diversidade da classe contribuiu para uma maior troca de conhecimento. (PÓS-GRADUANDA 19).

A experiência da discussão fez com que eu me aproximasse mais do assunto e inclusive o "precisar" se posicionar faz com que haja um maior interesse em entender o assunto. (PÓS-GRADUANDA 11).

Além do texto a discussão em grupo fez com que eu enxergasse diferentes pontos de vista e ampliasse minha visão sobre a problemática, fazendo que algumas vezes eu mudasse meus argumentos e até concordasse com outras visões. (PÓS-GRADUANDA 27).

Na avaliação dos participantes em relação à construção do conhecimento experienciada no decorrer do desenvolvimento da disciplina, percebemos fortemente a importância dada aos momentos coletivos, fortalecendo a concepção de que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, [1970] 2003, p.69). Vejamos, a seguir, o que dizem, a propósito, os participantes:

As discussões em grupo permitem a troca de conhecimentos e dúvidas. Os temas ao serem discutidos em grupo permitiram uma assimilação maior do conteúdo. (PÓS-GRADUANDO 1).

As discussões coletivas, nos pequenos grupos e no grupo maior foram bastante enriquecedoras e contribuíram para melhor aproveitamento na prática do material que li. (PÓS-GRADUANDA 2).

As discussões em grupo permitiram que diferentes indivíduos pudessem contribuir com experiências passadas individuais, as quais enriqueceram muito a discussão. (PÓS-GRADUANDO 6).

Discutir e debater temas em grupos, na minha opinião, favorecem a aprendizagem. Os alunos não pertenciam somente a uma área de atuação, e a troca de experiências e bagagens diferentes enriquecia os debates. Quando lia algum texto e, após a discussão em grupo, conseguia enxergar por outras facetas os temas abordados. (PÓS-GRADUANDA 28).

Acredito que muitos pensamentos meus mudaram ouvindo a opinião e a experiência de outras pessoas. (PÓS-GRADUANDA 29).

Ao tratarmos da educação dialógica²⁸, já alertamos para que não se confunda essa proposta com um diálogo informal, descomprometido ou improvisado. Na educação dialógica definem-se objetivos a serem alcançados e conteúdos a serem estudados criticamente. Nosso entendimento vai ao encontro do que defende Freire (2006) ao afirmar que “Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, [...] O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o ensino, contra quem, a favor de que, contra que.” (FREIRE, 2006, p.110).

A presença dessa intencionalidade pode ser verificada no depoimento dos participantes.

Os momentos de discussões e decisões coletivas foram suficientes e necessários para melhor aproveitamento da matéria. (PÓS-GRADUANDA 2)

As questões de inclusão social, papel da universidade e posicionamento ao ensinar foram desconstruídas e resignificadas ao longo da disciplina, algo muito positivo e que mudou meu posicionamento e ideias sobre esses assuntos. (PÓS-GRADUANDO 10).

Nas discussões em grupo [...] consegui entender opiniões diferentes sobre determinado assunto. (PÓS-GRADUANDA 14).

A todo momento o grupo participou de discussões de forma tranquila, mas que acrescentaram na forma de pensar e em como defender nossos pontos de vista. (PÓS-GRADUANDA 27).

²⁸ Com maior profundidade no Eixo 2: “O diálogo e a participação: condições concretas para a partilha, a discussão e a reflexão do contexto profissional dos educandos”.

4.4 O olhar sobre a prática: mudar é difícil mas é possível

No desenvolvimento do plano de ação, percebemos que todos os planos de aula originais²⁹ focavam a aula expositiva, dentro de uma abordagem pedagógica tradicional, sem considerar a diversidade epistemológica, social e cultural. Na reconstrução desses planos, pedimos que os alunos incorporassem, às suas práticas docentes- na assistência ou em sala de aula- os novos aprendizados construídos na disciplina. A intenção, com esse trabalho de reflexão, era vislumbrar a possibilidade de transformar, por meio das práticas, visões e crenças que impediam os pós-graduandos de “ser mais”. Freire ([1970]2003) enfatiza que,

[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. (FREIRE, [1970]2003, p.62).

Em algumas falas, podemos perceber a relação entre as reflexões provocadas pela reconstrução do plano de aula e a prática profissional dos pós-graduandos, bem como indícios de mudanças para uma educação libertadora.

O conhecimento de novas estratégias didático pedagógicas me auxiliaram no planejamento de novos modelos de ensino e aprendizado ao planejar minhas aulas. (PÓS-GRADUANDO 1).

Percebi que nem sempre a mesma explicação/aula obterá o mesmo resultado. Existem outras variáveis para serem resolvidas na equação que é o ensino em pesquisa. Como a relação com alunos e residentes faz parte da minha rotina, esta elucidação se faz muito presente. (PÓS-GRADUANDO 23).

Na apresentação do modelo de aula vi a transformação que o curso gerou em todos nós, uma vez que todos os grupos mostraram uma forma diferente, mais democrática e participativa de dar aula. (PÓS-GRADUANDA 18).

²⁹ Esses planos de aula eram desenvolvidos por alunos que já atuam como docentes em cursos de graduação e pós-graduação.

Foram cinco os planos de aula reelaborados coletivamente. Assumimos, com a opção pelo desenvolvimento dessa atividade, que “[...] o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação.”(FREIRE, 2011, p.80).

Os planos coletivos trouxeram os seguintes objetos de estudo: “Semiologia no sistema renal em Pediatria”, “Introdução à filosofia para a enfermagem”, “Paralisias flácidas agudas na prática médica”, “Ética animal: animais de estimação X animais de experimentação” e “Assistência ao parto vaginal não complicado”. Essas aulas integram as disciplinas de cursos de graduação em medicina, graduação em enfermagem, residência médica em neurologia clínica e especialização em neuromuscular e na especialização diagnóstico por imagens em pequenos animais, nas seguintes instituições de ensino: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Instituto Brasileiro de Veterinária (IBVET).

Como explicitado anteriormente, o tratamento didático planejado para a abordagem dos temas era, recorrentemente, o da apresentação de slides (*power point*) como suporte para aulas expositivas. Em uma delas, conforme depoimento do participante docente, eram apresentados 80 slides e havia mais 25 ocultos com dados adicionais em 90 minutos de aula - um evidente exemplo de que não haveria espaço para a participação verdadeiramente ativa do aluno. A partir da reflexão, análise e discussão coletiva, os planos foram reelaborados e acrescentaram-se, à aula expositiva, outras maneiras e estratégias de trabalhar essas temáticas. Encontramos, nos planos reelaborados, as seguintes estratégias:

- Exposição dialogada e estudo dirigido baseados em 3 casos clínicos de paralisia flácida aguda com três topografias distintas (muscular, junção neuromuscular, nervo periférico/raiz);
- Avaliação de conhecimento prévio dos alunos;
- Construção de um quadro de anamnese em casos clínicos (Nefrologia pediátrica) com participação dos alunos;
- Discussão de casos clínicos para busca de solução de problemas;
- Discussão de filmes e documentários;
- Discussão de textos;
- Dramatizações.

Vemos apontados nos planos, por meio da incorporação das estratégias mencionadas, muitos dos princípios freireanos desenvolvidos na disciplina, dentre os quais podemos destacar: a preocupação de desenvolver uma aula a partir do que os alunos já sabem e não do que eles não sabem, a valorização dos alunos em sala de aula com dinâmicas e estratégias que oferecem condições concretas de participação e diálogo e a importância dos momentos coletivos para a construção do conhecimento.

Além das estratégias de ensino, os grupos definiram como seria a avaliação da aprendizagem. Nesse item, também encontramos uma variedade de possibilidades trazidas pelos participantes, como alternativas à prova objetiva e ao questionário fechado: análise de textos a partir de questões dirigidas, participação nas discussões, construção de textos acerca dos temas discutidos, autoavaliação em grupo. Importante destacar que todos os grupos pensaram em avaliações que pudessem ser realizadas a partir dos trabalhos coletivos desenvolvidos durante a aula. As opções em relação às estratégias de ensino e de avaliação mostram uma mudança nas práticas até então vivenciadas pelos participantes. Apesar de o plano de aula ser apenas uma proposta de ensino, a mudança percebida em sua estrutura mostra o potencial do trabalho desenvolvido na disciplina, a partir das discussões e reflexões sobre as práticas dos pós-graduandos, tanto na docência, como na assistência.

Seis meses após o término da disciplina, dois planos de aulas (dos cinco reelaborados) foram aplicados. No relato dos participantes docentes, percebemos que ambos conseguiram realizar transformações em suas práticas, mesmo enfrentando dificuldades institucionais. Vejamos:

Não tenho dúvidas que o aproveitamento dos alunos e residentes foi muito maior tornando a atividade mais produtiva e o retorno do processo de aprendizagem muito melhor. Aos poucos, novas discussões foram inseridas em novas aulas assim como um maior número de atividades interativas com os diferentes públicos. (PARTICIPANTE DOCENTE 5).

Infelizmente não foi possível fazer as modificações conforme nosso planejamento no curso, pois seria necessário alteração na grade de horário. Temos somente 2h disponíveis (uma aula) e pelo planejamento necessitaríamos 2 aulas, mas consegui modificar a aula antiga deixando-a mais dinâmica e objetiva, com participação mais ativa dos alunos. (PARTICIPANTE DOCENTE 2).

Percebemos, também com base nas respostas dos participantes docentes, que, mesmo aqueles que ainda não ministraram a aula referente ao plano reelaborado, já conseguem reconhecer mudanças, seja no plano pessoal, na prática profissional ou para o seu local de trabalho. A seguir, podemos ver contempladas essas indicações de mudanças:

No plano pessoal:

O reconhecimento que o processo de aprendizado é uma via de mão dupla me fez abrir os sentidos para entender melhor o meu interlocutor e melhorar a minha comunicação interpessoal. (PARTICIPANTE DOCENTE 3).

Um questionamento mais profundo da minha atuação como docente. (PARTICIPANTE DOCENTE 4).

Sem dúvida me tornei uma pessoa mais acessível na questão do processo de educação em saúde. (PARTICIPANTE DOCENTE 5).

Na prática profissional:

Acredito que minha postura na sala de aula e no contato com os alunos modificou-se: estou conseguindo colocar-me mais próxima a eles, interagindo com maior facilidade, podendo mostrar que também tenho dúvidas e não tenho todas as respostas. (PARTICIPANTE DOCENTE 2).

Preparação de aulas mais interessantes, convocando os discentes a uma participação maior no processo. (PARTICIPANTE DOCENTE 4).

Pude aperfeiçoar conceitos prévios em relação ao processo didático-pedagógico, assim como modificar minha concepção a respeito do significado e dimensões reais do ensino, do processo de aprendizagem e da figura do docente. (PARTICIPANTE DOCENTE 5).

No seu local de trabalho:

Através do conhecimento adquirido, permitiu melhor capacidade de argumentação para tentar implementar, na instituição onde trabalho, novas metodologias de ensino. (PARTICIPANTE DOCENTE 1).

Interação maior com a equipe que trabalho, procurando escutar mais atentamente as necessidades dos colegas. (PARTICIPANTE DOCENTE 2).

Compreendemos que a mudança se torna possível na medida em que a prática é assumida como objeto de reflexão. Freire (2003a) escreve que “[...] pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor.” (FREIRE, 2003a, p.113). Daí a importância de, por meio das atividades didáticas, provocar nos grupos a reflexão, o pensar a minha prática e a prática do outro e com o outro.

Durante a disciplina foi possível, tanto entre os que trabalham na docência como na assistência, refletirem sobre o seu contexto profissional e a sua prática, conforme os relatos abaixo:

Aproveitei para refletir sobre minha postura na assistência e refiz a aula que participo na semiologia pediátrica, deixando-a mais interessante. (PÓS-GRADUANDA 2).

Mesmo pessoas que já atuam como docentes foram capazes de repensar a forma que lecionam. (PÓS-GRADUANDO 6).

Considerarei mais as necessidades e a bagagem do aluno quando estiver planejando uma aula. Mesmo no consultório, avaliarei esses dados com mais atenção quando for passar informações ao paciente. (PÓS-GRADUANDA 8).

Outra significativa mudança foi sobre a postura profissional fora da sala de aula. Minha relação com os tutores dos animais foi repensada e está sendo adaptada à luz dos conceitos e ideias transmitidos na disciplina. (PÓS-GRADUANDO 10).

[A disciplina] ajudou com que eu tivesse um outro olhar para o atendimento prestado. (PÓS-GRADUANDA 25).

É importante perceber e destacar o fato de que os pós-graduandos reconheceram que a disciplina contribuiu, com transformações em suas reflexões e práticas, para o crescimento no nível pessoal e profissional, por meio de uma dinâmica que privilegiou a humanização e valorizou o outro como ser humano. Freire ([1970] 2003) afirma que a busca do “ser mais” “[...] não pode ser realizada no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existentes.” (FREIRE, [1970]2003, p.75). Vejamos a fala dos participantes a seguir:

Foi importante conhecer as diferentes visões dos colegas, melhorando o trabalho multidisciplinar, e conseguir colocar minhas ideias no grupo, algo que normalmente não é muito fácil para mim. (PÓS-GRADUANDA 2).

A disciplina nos fez pensar e refletir algumas atitudes. Se colocar no lugar do outro (paciente/familiar/colega), pensar nas pessoas como seres humanos e não talvez como um número ou "clientes". (PÓS-GRADUANDA 29).

A disciplina nos provocou a ouvir e discutir diferentes opiniões. Aprender a ouvir mais as opiniões dos alunos. (PÓS-GRADUANDA 6).

A mudança não ocorre de uma vez, em um dia pré-determinado. É um movimento contínuo e que se dá aos poucos, nas pequenas ações que são possíveis e mostram a diferença potencialmente provocada quando realizadas coletiva e socialmente. Freire (2015) escreve que: “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.” (FREIRE, 2015, p. 93).

A seguir, podemos conferir essa perspectiva nas falas dos participantes:

A docência deve ser construída a cada dia e as experiências do grupo que estou inserida devem ser levadas em consideração. (PÓS-GRADUANDA 16).

A disciplina acrescentou na minha prática diária com a reestruturação coletiva de um plano de aula através de diversas opiniões e sugestões de colegas e professoras de como montarmos um cronograma de curso/aula. (PÓS-GRADUANDA 17).

A atividade de reformulação do plano de aula e a atividade de dramatização foram momentos em que percebi o prejuízo de levar a vida no "piloto automático"; a lição interiorizada que pequenas atitudes e alguns esforços podem provocar mudanças. (PÓS-GRADUANDO 24).

No desenvolvimento da disciplina percebemos a importância do diálogo como um conceito fulcral para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem freireano. Freire (2003) escreve que “A educação dialógica é uma posição epistemológica e não uma invenção bizarra ou uma prática estranha vinda de uma parte exótica do mundo! ” (FREIRE; SHOR, 2003, p.125). A educação dialógica nos mostra que é possível uma outra maneira de ensinar e aprender, a qual requer uma investigação temática que exige participação e gera um conhecimento individual e coletivo, tendo por horizonte o “ser mais”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um dado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela.

(Paulo Freire).

Para desenvolver essa pesquisa, trouxemos a proposta de vivenciar uma prática didático-pedagógica apoiada em princípios freireanos. Muitos foram os desafios enfrentados antes, durante e depois da finalização desta etapa formativa, em decorrência da opção teórico-metodológica e do referencial teórico escolhidos.

Busquei, nessa trajetória dar fundamentação ao que acreditava ser a melhor abordagem educacional e investigativa por meio de uma postura e ações rigorosas e comprometidas que trouxessem contribuições para um pensar e fazer educação e pesquisa na contramão de práticas conservadoras e autoritárias dominantes.

Essa caminhada não foi, em nenhum momento, uma caminhada solitária. Buscamos a todo momento o apoio no referencial freireano e nos textos, trabalhos, ensinamentos e depoimentos daqueles que vivenciaram os conceitos freireanos em suas práticas educativas e investigativas. Tivemos, ao nosso lado, parceiros que acreditavam na viabilidade da proposta e, a seu modo, nos animaram e contribuíram para a concretização desta pesquisa. Uma proposta ousada precisa não só de um bom desenho metodológico, mas precisa, principalmente, de gente. Gente que acredite, que junto com você, que participe, motive, aconselhe e vivencie os limites e as possibilidades desse fazer e pensar a educação e a pesquisa. A opção por escrever este texto na primeira pessoa do plural foi para fortalecer e demonstrar o respeito a esse coletivo.

Freire ([1970] 2003, 2003a, 2011, 2015) escreve que não nos libertamos, não conhecemos, não nos conscientizamos sozinhos, mas junto, em comunhão com os outros. Esse foi um dos princípios freireanos experienciado no desenvolvimento deste trabalho. De

maneira alguma desprezamos a dimensão individual ou estabelecemos uma hierarquia entre as dimensões individual e coletiva; acreditamos que ambas são interdependentes e se constituem como complementares na teoria freireana. Alguns dos momentos do desenvolvimento desta tese precisaram ser individuais como a própria escrita do relatório de pesquisa, o desenho metodológico e o estudo para aprofundamento do referencial teórico.

Para o planejamento e a vivência da prática didático-pedagógica, construímos uma trama conceitual, que representou a matriz de referência da investigação, incluindo categorias e conceitos da pedagogia freireana, experienciados como conteúdo e prática formativa pelos participantes, a experiência como o que se apreende no lugar que se ocupa no mundo e nas ações que se realizam (MINAYO,2012), que nos formam e nos transformam (LAROSA, 2011;2002). Dentre os conceitos freireanos experienciados, destacamos: o diálogo com todos os seus constituintes, a participação como partilha de poder, a dimensão coletiva na construção do conhecimento, a investigação temática, a práxis e o “ser mais”.

O processo de ensino-aprendizagem freireano requer a leitura da realidade e isso, conseqüentemente, implica na necessidade de participação dos sujeitos. Esse é um desafio que pode transformar-se em um limite, para a prática didático-pedagógica e para a pesquisa, caso a proposta não seja aceita pelo grupo. Por isso, são fundamentais a preparação e a sensibilização das pessoas para essa mudança de paradigma que rompe com práticas conservadoras e autoritárias, as quais, em muitos casos, foram as únicas formas anteriores de vivências educacionais.

É preciso que o educador-pesquisador busque, por meio da leitura, do estudo e da compreensão em profundidade do referencial escolhido, fortalecer a sua opção teórico-metodológica e se preparar para enfrentar os conflitos que surgem no decorrer do processo. Uma vez que, no desenvolvimento de toda a prática, os participantes têm espaço e são convidados a expressar suas opiniões, sentimentos e percepções sobre temas que envolvem princípios e valores, o conflito é inevitável. Esse momento de confronto e tensão exige, do educador-pesquisador, saber lidar com ânimos exaltados, tomar decisões rápidas que evitem uma situação de descontrole, reafirmar a importância de se respeitar as diversas opiniões e, principalmente, assumir esse momento como um conteúdo formativo para o educador-pesquisador e para os demais participantes.

Rejeitamos a Didática como prescrição de técnicas e métodos, a qual assume perspectiva tecnicista e caráter aplicacionista. Pensamos que a Didática inclui os desafios, as dificuldades e os obstáculos que são enfrentados cotidianamente no contexto profissional dos docentes e dificultam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem materializando uma “didática fundamental” (CANDAUI, 2014). É um campo de estudo e investigação, cujo objeto é a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação (PIMENTA2011), apresentando-se, portanto, com caráter essencialmente prático.

No decorrer da prática desenvolvida, percebi a potencialidade dos referenciais freireanos para o desenvolvimento de uma didática que

- Caracteriza-se por uma ação intencional e sistemática, com objetivos definidos e conteúdos a serem apreendidos criticamente;
- Distingui-se por ser uma ação com uma dimensão humana, na qual os sujeitos de conhecimento envolvidos e suas realidades são estudadas nas suas determinações histórico-sociais;
- Defende o processo de ensino-aprendizagem como um ato político, permeado por valores e princípios que guiam a escolha do que ensinar, como ensinar, a favor de quem e contra quem ensinar, recusando o discurso hegemônico da neutralidade;
- Cria condições para que os docentes possam confrontar suas crenças e valores, por meio da reflexão e análise de suas práticas, com o objetivo de se promover mudanças de origem epistemológica e político-ideológica na dimensão didático-pedagógica.

Romper com práticas tradicionais exige a adesão não só de quem as propõe, mas daqueles que, junto com o educador participam ativamente desse momento: os educandos. Exige reconhecer o outro como sujeito de conhecimento capaz de contribuir para o crescimento de si e dos outros. Exige, ainda, perceber que muitas são as possibilidades de, junto com o outro, ensinar e aprender, partilhando poder, escutando e ampliando olhares. Esse não é o caminho mais fácil ou curto, mas é certo que é o mais ético e democrático.

Além disso, a busca de temas que emergem da realidade dos participantes provoca uma ampliação das verdadeiras causas dos problemas enfrentados no dia a dia e a mobilização para pensar em soluções que possam ajudar a superar os desafios encontrados.

As experiências vividas no curso de uma disciplina apenas não provocam uma mudança de concepção arraigada, mas experienciar algo diverso do comum faz-nos perceber que outra forma de ensinar e aprender é possível, sim. A partir da leitura e análise dos dados, observamos que a experiência provocou nos participantes mudanças em suas posturas, formas de agir e pensar dentro das possibilidades impostas pelas estruturas em que atuam profissionalmente, dentre elas: a iniciativa de criar condições para a participação dos alunos no processo educativo e do paciente no processo de tratamento, utilizar na preparação das aulas estratégias diferentes (e alternativas à) da aula expositiva, ouvir o aluno e o paciente, refletir sobre a prática realizada e tentar melhorá-la. Percebemos, também, que a vivência provocou uma transformação na dimensão pessoal com outra forma de ver o mundo, a partir de uma visão mais crítica, reconhecimento do outro para a sua prática e construção do seu conhecimento, ouvir e respeitar pontos de vistas divergentes.

Assim como percebido entre os alunos, sentimos, também, mudanças em nós mesmos. Não nos considerávamos uma professora transmissora, mas sabemos que tínhamos e temos uma longa caminhada para tornarmo-nos uma professora crítico-emancipatória. Percebemos que essa vivência nos permitiu avançar, com passos firmes, nessa caminhada que ainda tem muito a ser alcançado. O medo sentido antes de iniciar a prática deu lugar ao sentimento de segurança e à confirmação de que o sonho de participar da construção de uma educação libertadora é possível e viável. O gosto por partilhar com todos os sujeitos participantes, não apenas as discussões, mas também as decisões exigidas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem está mais aguçado e nos fez perceber como é prazeroso escutar o outro e junto com ele experienciar o momento crítico de desvelamento da realidade e de construção do conhecimento, como foi igualmente prazeroso e estimulante vivenciar a docência compartilhada e dividir as dificuldades, obstáculos e alegrias nesse percurso. Pensamos com a leitura inicial das expectativas dos participantes, quando nos deparamos com um forte discurso na defesa de uma educação conservadora e elitista, que seria muito difícil exercitar a tolerância, o conviver, o aprender e o respeitar o diferente no desenvolvimento dessa prática

didático-pedagógica, mas fomos surpreendidos e aprendemos que é preciso dar, a si e aos demais participantes do processo, a oportunidade de ousar na sala de aula em busca de “ser mais”.

Acreditamos que os princípios freireanos vivenciados na prática didático-pedagógica trouxeram um avanço para a disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde” e este estudo pode oferecer contribuições ao que vem sendo pesquisado na área da formação didático-pedagógica dos profissionais da saúde. Isso porque se construiu e se desenvolveu uma prática didático-pedagógica que provocou a reflexão e análise do fazer docente e do fazer assistencial com vistas a promover mudanças, a partir de uma opção teórico-metodológica contra-hegemônica, mostrando seus limites e possibilidades.

Uma de nossas intenções com esta pesquisa era de que essa prática didático-pedagógica pudesse se enraizar em nosso centro de ensino, de modo que outros docentes também pudessem assumi-la como opção político-epistemológica. Essa é uma realidade que começa a materializar-se, como manifestado na fala da docente coordenadora da disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde”, parceira que, junto conosco, experienciou a docência compartilhada na turma-foco da pesquisa.

Já estou implementando numa nova turma algumas das ações vivenciadas na disciplina. A clareza de partir da realidade da prática profissional dos participantes tem norteado minha tomada de decisões. Embora cada turma seja diferente, considerar o cotidiano dos pós-graduandos e os problemas que eles identificam tem me ajudado a conduzir as ações. Além disso, à semelhança do acontecido na turma anterior, as referências são escolhidas de acordo com a problemática escolhida pelos estudantes já que isto incrementa a leitura e a qualidade da participação nas discussões e debates durante a aula (Docente coordenadora).

Outras ações estão sendo sugeridas e pensadas para dar continuidade e publicizar o trabalho, com o objetivo de que os referenciais freireanos sejam adotados, com maior propriedade, na instituição. Vejamos o que nos fala, mais uma vez, a docente coordenadora da disciplina:

Considero possível a implementação [dos referenciais freireanos], de fato já está sendo utilizada parcialmente numa nova turma. Não vejo obstáculos insuperáveis para a implementação de propostas desta natureza já que o corpo docente do CEDESS se mostra comprometido com processos de

mudança. O principal obstáculo pode ser o desconhecimento da viabilidade real de levar a prática a proposta. Compartilhar com toda a equipe as possibilidades e desafios ajudará a ampliar a oferta.

Uma programação de seminários docentes apresentando a proposta de ensino e a pesquisa desenvolvida será essencial para comunicar, incentivar e propiciar novas propostas que utilizem o referencial freireano, já que ele se mostra muito adequado para trabalhar questões da área da saúde. A publicação de narrativas sobre todo o processo também pode incentivar outros docentes a inovarem as suas práticas. (Docente coordenadora).

Algumas ações após a finalização da disciplina já tiveram início com essa intenção e outras estão sendo planejadas. São elas:

- Organização, em conjunto com a coordenadora da disciplina, de um seminário com todos os servidores de centro – professores e técnicos – para apresentar um relato da vivência e uma avaliação inicial dos participantes. Ao final foi solicitado pelos servidores um outro seminário para que pudéssemos dar continuidade às discussões e conhecer mais profundamente os princípios freireanos;
- Convite para a publicação do relato dessa prática didático-pedagógica na série “Cadernos de Teorias e Práticas Educativas em Saúde”.³⁰
- Participação desta pesquisadora no Colóquio de educadores promovido pelo Grupo de Estudos em Desenvolvimento Docente em Saúde do CEDESS, para apresentar e discutir alguns princípios da obra do educador Paulo Freire. O Grupo de Estudos é um momento de estudo interno, destinado a todos os servidores do centro.

Como ressaltado anteriormente, a mudança não acontece de um dia para o outro. É um processo permanente, construído histórica e socialmente. Ser uma educadora progressista é acreditar que a mudança é possível!

³⁰ Publicação em formato digital no site do Centro:
http://www2.unifesp.br/centros/cedess/cadernos_teo_prat/producao_cadernos.htm

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ABENSUR, Patricia Lima Dubeux. **A construção curricular na perspectiva freireana: um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema-SP**. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

AGUIAR, Denise Regina da Costa. **A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino** : contribuições de Paulo Freire. 2011. 358f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O Tema Formação de Professores nas Dissertações e Teses (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 17-34.

ANGOTTI, José André. **Solução alternativa para a formação de professores de ciências**. 1982. 188f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Ed.Porto, 1994. p. 19-84.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. A Disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde na Pós-Graduação Stricto Sensu da UNIFESP/EPM: Uma Proposta em Foco. In: _____. (Org.). **Docência em Saúde: temas e experiências**. 2 ed. São Paulo (SP): SENAC; 2014. p. 203-216.

BATISTA, Nildo Alves; SILVA, Sylvia Helena Souza da. **O professor de medicina: conhecimento, experiência e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas: v.III). p. 103-149.

BOSCO PINTO, João et. al. Da investigação temática à pesquisa-ação. In: DUQUEARRAZOLA, Laura Susana; THIOLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados** (1975). Belém: Instituto de Ciências Sociais e Aplicada da UFPA, 2014. p. 94-105.

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sérgio. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? **Revista Brasileira de Educação Médica - RBEM**, Rio de Janeiro, v.32 n.3, p. 363-373, jul./set. 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 6 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. O meio grito: um estudo sobre as condições, os direitos, o valor e o trabalho popular associados ao problema da saúde em Goiás. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 6 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. p. 9-16.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. p. 27833.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 576/70. Define a residência como instrumento de Pós-graduação; introduz as disciplinas de Didática Especial e Pedagogia Médica e o trabalho de pesquisa dos cursos de pós-graduação da área médica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Ago 1970.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 dez. 1965. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____ (org.). **A didática em questão**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 13-24.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 56-72.

CAVALLARO JÚNIOR, João Domingos. **A formação permanente do professor de matemática na perspectiva freireana** : um estudo de caso no Município de Diadema - SP.

2009. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CEDESS – Centro de Desenvolvimento do Ensino superior em Saúde. **Formação didático-pedagógica em saúde**. 2017. Disponível em: http://www2.unifesp.br/centros/cedess/didatica/did_prog_presencial.htm. Acesso em: 03 abril 2017.

CESARINO, Cláudia Bernardis. **Eficácia da educação conscientizadora no controle da hipertensão arterial sistêmica**. 2006.141f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Prolegômenos ao conhecimento**. 2014. Mimeografado.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, Cristalina-GO, v.1, n.1, p. 110-128, maio. 2012.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v.9, n.26, p.81-90, jan./abr. 2009.

DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. São Paulo: Cortez, 1988.

FANTINI, Elenir Aparecida. **Referenciais freireanos para o ensino da leitura** : um estudo de caso no Município de Diadema - Sao Paulo. 2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FONSECA, Maria de Fátima da. **A educação de jovens e adultos na perspectiva freireana: revisitando a experiência desenvolvida no município de Diadema - São Paulo**. 2009. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática:**

embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 75-99.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

_____. Investigação e metodologia da investigação do “Tema Gerador”. In: TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa:** uma leitura crítica de Paulo freire. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 95-117.

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural:** para a liberdade e outros escritos. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação e mudança.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

_____. **Educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2003.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003a.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues(Org.). **Pesquisa Participante.** 6 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. p. 34-41.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Maria Aparecida; SEIFFERT, Maria Otilia. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.60, n.6, p. 635-640, nov./dez. 2007.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: Appris, 2016.

GUIRALDELLI, Paulo. **O que é pedagogia**. 3ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

HEIDEMANN, Ivonete Teresinha Schuler Buss. **A promoção da saúde e a concepção dialógica de Freire**: possibilidades de sua inserção e limites no processo de trabalho das equipes de saúde da família. 2006. 298f. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IBICT. Disponível em: <<http://www.ibict.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios Revista de Filosofia**, Natal, RN, v.20, n.33, p. 449-484, jan./jun.2013.

LONGHI, Ana Lía et al. Una estrategia didáctica para la formación de educadores de salud en Brasil: la indagación dialógica problematizadora. **Interface**, Botucatu, SP, v.18, n.51, p.759-769, 2014.

MELO FREIRE, Laís Aparecida. **Educação em saúde com adolescentes**: uma análise sob a perspectiva de Paulo Freire. 2011. 82f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem e Saúde) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e

fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>.

MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes. **Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS**. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. 2014.

ODA, Welton Yudi. **A docência universitária em Biologia e suas relações com a realidade das metrópoles amazônicas**. 2012. 456 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

OLIVEIRA, Solange Aparecida de Lima. **Formação para a participação: perspectivas freireanas para a educação infantil no município de Diadema - São Paulo**. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PAULINO, Simone Fabrini. **A prática da participação na política educacional do município de Diadema - São Paulo : a influência dos referenciais freireanos**. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PERESS, Claudia Ajzen. **Indagação Dialógica Problematizadora na formação didático pedagógica em saúde**. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2011.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Projeto ensino de ciências a partir de problemas da comunidade: uma experiência no Rio Grande do Norte**. Natal: UFRN; Brasília: CAPES/MEC/SPEC, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: _____ (Org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2011. p.47-84.

_____. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p.15-41.

_____. Práxis - ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In: _____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7ed. São Paulo: Cortez

Ediora, 2006. p. 84-122.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Carmargos. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação)

REDE FREIREANA. **Trama Conceitual**. Disponível em <http://www.redefreireana.com.br/portal/wp-content/uploads/Texto-Trama-Conceitual-Catedra-Paulo-Freire-Producao-Coletiva-Dez2012.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

RIBEIRO, Gabriela Machado. **Estágio de docência na graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2012.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de Educação Superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, n. 3, p. 09-50, jan./ jun. 2013.

RUIZ-MORENO, Lidia; SONZOGNO, Maria Cecília. Formação pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente Moodle: um compromisso social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 149-164, dez. 2011.

RUIZ-MORENO, Lidia *et al.* Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise. **Ciência & Educação**, Bauru, v.13, n. 3, p. 453-463, 2007.

SÁ, Thiago Hérick de. **Construção e avaliação de um programa educativo para a promoção de atividade física junto a Equipes de Saúde da Família**. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, 2011.

SANTIAGO, Maria Eliete. A prática pedagógica na universidade com base na Pedagogia Freireana: relato de uma experiência. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. 2 ed. São Paulo: Editora articulação universidade/escola, 2001. p.126-140.

SANTOS, Patricia Peixoto dos. **Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais 2013.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. 2015. 207f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 09-34, jan./mar.2016 (Dossiê Temático).

_____. **Paulo Freire: uma prática docente a favor da educação crítico-libertadora**. São Paulo: EDUC,2016a. (Coleção Sapientia – Grandes mestres da PUC-SP).

_____. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, [1985] 2010.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.02, p. 429-454, abr./jun.2017.

_____. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.24, n.1, p. 01-14, jan./abr. 2017a.

_____. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.14, n.33, p. 102-120, 2013 (Dossiê Especial).

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 405f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa – uma leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

TORRES, Carlos Alberto. A pedagogia política de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António. (Org). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1998. p. 47-68.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. O que é a práxis? IN: VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. p.185-208.

VIEIRA, Sônia Regina. **Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência de Diadema – SP**. 2008. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ZANCHET, Betriz Maria BoéssioAtrib; FAGUNDES, Maurício Vitoria. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, abr./2012.

APÊNDICE A: Programa da disciplina

Disciplina	Formação Didático-Pedagógica em Saúde
Nível	Mestrado e Doutorado
Horário	3ª feira – 09h00 às 12h00
Local	Anfiteatro – mezanino – Prédio Pesquisa II
Professoras	Lídia Ruiz-Moreno e Patricia Lima Dubeux Abensur
Créditos	04(quatro)

2º Semestre de 2016 – Turma 9

“... o maior problema nessa área é a pequena bagagem intelectual dos alunos, que muitas vezes não estão preparados para ingressar no ensino superior e a má formação dos docentes, bem como sua indisposição e má vontade em ensinar”.

Programa proposto

3º Encontro – 18/10/2016

1º Momento da aula: Pluralidade e diversidade epistemológica na universidade

Objetivo: Discutir a diversidade epistemológica presente na Universidade decorrente da democratização do acesso ao ensino superior;

Conteúdo: diversidade epistemológica;

Estratégia/atividade: Estudo dirigido;

2º Momento da aula: Experiências e vivências no ensino superior em saúde

Objetivo: Conhecer as experiências docentes de um pós-graduando do grupo que já atua na educação superior. Escolher uma de suas aulas/práticas, para nas aulas seguintes propor uma nova configuração da prática escolhida.

Conteúdo: Planejamento educacional

Estratégia/atividade: Relato de experiência

Bibliografia

TAVARESM Manuel. **A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntrico.** Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n.24, p. 49-74, 2013.

4º Encontro – 25/10/2016**1º Momento: Tendências pedagógicas**

Objetivo: Conhecer e discutir as principais tendências pedagógicas estabelecendo relação com a diversidade epistemológica discente e a necessidade de formação docente para lidar com essa nova realidade na sala de aula e na assistência;

Conteúdo: Tendências pedagógicas; ensinar e aprender;

Estratégia/atividade: Estudo de texto e socialização;

2º Momento: Planejamento educacional

Objetivo: Compreender o processo do planejamento educacional e conhecer as partes integrantes de um plano de aula; Iniciar a reorganização da prática escolhida na aula anterior

Conteúdo: Planejamento educacional

Estratégia/atividade: Reestruturação coletiva de um plano de aula

Bibliografia

KOHLRAUSCH, Eglê; ROSA, Ninon Girardon da. Relacionando os modelos assistenciais e as tendências pedagógicas em saúde: subsídios para a ação educativa da enfermeira. **R. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, V.20, N. esp., p. 113-122, 1999.

Klosouski, S. S.; Reali, K.M. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem.

UNICENTRO–Revista Eletrônica Lato Sensu. Guarapuava: UNICENTRO, v. 5, 2008.

5º Encontro – 01/11/2016**1º Momento: Estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação**

Objetivo: Relembrar uma cena de uma prática educativa marcante (positiva ou negativa) em sua vida acadêmica(em qualquer nível escolar) e a partir dessa prática identificar estratégias didático-pedagógicas aplicadas no ensino em saúde e estabelecer relação com o processo de avaliação da aprendizagem ;

Conteúdo: Estratégias didático-pedagógicas de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior em saúde;

Estratégia/atividade: Psicodrama pedagógico

2º Momento: Reestruturação de um plano de aula

Objetivo: Reestruturar a prática escolhida, incorporando os conteúdos trabalhados em sala de aula;

Conteúdo: Planejamento educacional.

Estratégia/atividade: Reestruturação coletiva de um plano de aula

Bibliografia

ANASTASIOU, L. das G. Estratégias de Ensino. In: **Processos de Ensino na Universidade.** Joinville, SC: Univille, v.1, 2003. Disponível em:

http://gap.cirp.usp.br/CPU/Textos/Estrategias_de_Ensinagem.doc

RUIZ-MORENO, Lidia; ROMANA, Maria Alicia; BATISTA, Sylvia Helena; MARTINS, Maria Aparecida. Jornal Vivo: relato de uma experiência de ensino-aprendizagem na área da Saúde. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n.16, p.195-204, set.2004/fev.2005.

6º Encontro – 08/11/2016

1º Momento: Currículo no ensino superior em saúde: qual conhecimento importa?

Objetivo: Conhecer variados cenários possíveis de formação além dos tradicionais (hospitais e unidades de saúde); Compreender a importância da escuta na formação dos profissionais de saúde; Perceber a importância da aproximação entre teoria-prática na formação do profissional da saúde; Perceber o valor dos conhecimentos construídos na experiência. ; Perceber a importância do vínculo entre Universidade e comunidade para a formação dos profissionais de saúde;

Conteúdo: Currículo; política curricular no ensino superior em saúde; relação teoria-prática; diversidade epistemológica;

Estratégia/atividade: Vídeo (PET-SAÚDE) e texto prévio para discussão em grupo. Construção de texto síntese coletivo em 5 min.

2º Momento: Reestruturação de um plano de aula

Objetivo: Reestruturar a prática escolhida, incorporando os conteúdos trabalhados em sala de aula;

Conteúdo: Planejamento educacional.

Estratégia/atividade: Reestruturação coletiva de um plano de aula

Bibliografia

FAGUNDES, Norma Carapiá; BURNHAM, Teresinha Fróes. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n.16, p.105-114, set.2004/fev.2005.

7º Encontro – 17/11/2016 – VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENSINO CIÊNCIAS DA SAÚDE: COMPROMISSO SOCIAL DA DOCÊNCIA E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE e V ENCONTRO DO PRÓ-ENSINO NA SAÚDE

8º Encontro – 18/11/2016 – VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENSINO CIÊNCIAS DA SAÚDE: COMPROMISSO SOCIAL DA DOCÊNCIA E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE e V ENCONTRO DO PRÓ-ENSINO NA SAÚDE

9º Encontro – 22/11/2016

Apresentação dos planos de aula

Objetivo: Discutir a proposta de reestruturação da prática educativa construída coletivamente; Refletir sobre o processo de reestruturação da prática; Relacionar as decisões do grupo aos conteúdos trabalhados na disciplina.

Conteúdo: planos de aula;

Estratégia/atividade: Discussão em grupo

10º Encontro – 29/11/2016**Avaliação da disciplina**

Objetivo: Avaliar o processo vivenciado por meio da construção em grupos de mapa conceitual;

Estratégia/atividade: Mapa conceitual em grupos

Bibliografia

TAVARES, Romero. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**, Vol 12, p. 72-85, 2007.

APÊNDICE B: Questionário aberto – avaliação da disciplina e autoavaliação**DISCIPLINA "FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM SAÚDE" - TURMA 9 -
2016****QUESTIONÁRIO AVALIATIVO INDIVIDUAL**

Car@ participante,

A avaliação faz parte da prática pedagógica e contribui para a nossa e a sua reflexão sobre o processo que vivenciamos até agora. Este questionário é importante e necessário para que seja possível avaliar a disciplina e a participação e o aproveitamento individuais, a partir das vozes d@s participantes. Nenhuma informação aqui apresentada será utilizada em qualquer espaço que não se relacione com o trabalho desenvolvido. A identificação solicitada é necessária para que, em caso de dúvida, possamos conversar.

Muito obrigada!
Patricia.

Nome:

Avaliação da proposta de trabalho didático-pedagógica

1) A disciplina correspondeu as suas expectativas? Selecione uma das alternativas abaixo.

- NÃO
- SIM
- EM PARTE

Justifique sua resposta:

2) No desenvolvimento da disciplina surgiram outras expectativas e necessidades de novos conhecimentos? Em caso afirmativo, quais?

3) Selecione a afirmação que corresponde a sua avaliação sobre a relação entre a disciplina e a sua prática profissional, seja ela a docência ou a assistência:

- A disciplina teve MUITA relação com a minha prática profissional
- A disciplina teve POUCA relação com a minha prática profissional
- A disciplina NÃO teve relação com a minha prática profissional

Justifique a sua resposta:

4) Selecione a afirmação que corresponde a sua avaliação dos momentos de discussão e decisão coletivas, em pequenos grupos ou no grupo maior, desta disciplina: *

- A disciplina teve MUITOS momentos para discussões/decisões coletivas
- A disciplina teve POUCOS momentos para discussões/decisões coletivas
- A disciplina NÃO teve momentos para discussões/decisões coletivas

Justifique a sua resposta:

5) Selecione a afirmação que corresponde a sua avaliação da contribuição das discussões coletivas, em pequenos grupos ou no grupo maior, para a sua aprendizagem e a sua aproximação aos conteúdos trabalhados nesta disciplina:

- As discussões coletivas, nos pequenos grupos e no grupo maior, contribuíram MUITO para a minha aprendizagem e a minha aproximação aos conteúdos trabalhados
- As discussões coletivas, nos pequenos grupos e no grupo maior, contribuíram POUCO para a minha aprendizagem e a minha aproximação aos conteúdos trabalhados
- As discussões coletivas, nos pequenos grupos e no grupo maior, NÃO contribuíram para a minha aprendizagem e a minha aproximação aos conteúdos trabalhados

Justifique a sua resposta:

6) Quais o(s) momento(s) mais significativo(s), para você, durante a disciplina?

Justifique a sua resposta:

7) Qual é a sua avaliação sobre essa disciplina como proposta para a formação didático-pedagógica dos profissionais da saúde?

8) Quais suas críticas e sugestões para as próximas turmas?

Autoavaliação

9) Indique, a seguir, quais foram os principais aprendizados que esta disciplina lhe possibilitou.

No plano individual:

No plano coletivo:

10) Reflita sobre a sua participação na disciplina considerando: a sua relação com os colegas e os docentes; a sua contribuição para o processo de formação individual e coletivo; o seu comprometimento com as leituras indicadas e as atividades sugeridas ,

individuais ou coletivas; a sua trajetória de construção de conhecimento. Após a reflexão: Qual conceito você se atribui? Assinale uma das alternativas.

- A
- B

Justifique fundamentando a escolha do conceito nos critérios sugeridos na reflexão acima.

APÊNDICE C: Questionário aberto – Alunos docentes – pós-disciplina**Disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde” – turma 9**

Caro e Cara participante,

Após seis meses da realização da disciplina encaminho a você um questionário que tem como foco as suas práticas profissionais. O questionário tem a intenção de trazer à tona memórias, sentimentos, frustrações e experiências que você queira partilhar sobre o trabalho que você vem realizando em seus espaços de atuação profissional, seja na assistência ou na docência e, com isso, possibilitar a construção de novas análises e teorizações sobre a pesquisa por mim desenvolvida com o objetivo de aperfeiçoar o trabalho didático-pedagógico com os profissionais da saúde.

Lembro que suas respostas serão utilizadas somente como complementação de dados que estão sendo analisados no contexto da investigação que venho desenvolvendo com a sua participação.

Peço que se identifique para que possamos dar prosseguimento a nossa conversa, em caso de dúvida.

Muito obrigada!

Patricia.

Nome:

Questões:

1) Durante a disciplina “Formação didático-pedagógica em saúde”, que ocorreu com a sua participação entre outubro e novembro de 2016, você reelaborou juntamente com os colegas e as colegas da turma um plano de aula da disciplina ou curso, que é de sua responsabilidade atualmente. Você já ministrou essa aula?

Sim

Não

Em caso afirmativo, relate como foi essa experiência (sucessos, dificuldades, mudanças no plano de aula, reação da turma e da sua instituição)

2) A disciplina “Formação Didático-Pedagógica em saúde” contribuiu para a sua prática na docência e/ou na assistência?

Sim

Não

Em parte

Em caso afirmativo ou parcial, que contribuições você identifica, em cada um dos espaços/tempo de sua experiência:

a) no plano pessoal

b) na sua prática profissional

c) para o seu local de trabalho

3) Ao longo do período de seis meses transcorrido desde a disciplina, você observou se os problemas e obstáculos que se apresentavam no desenvolvimento de sua profissão foram parcial ou totalmente superados? Em caso de resposta positiva, a que você atribui esse resultado?

4) Quais foram os obstáculos no desenvolvimento de sua profissão que ainda não foram superados? Na sua opinião, qual deles é o maior desafio a ser enfrentado?

APÊNDICE D: Plano de aula com atividade do psicodrama pedagógico



Universidade Federal de São Paulo
Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior
em Saúde



2º Semestre de 2016 – Turma 9
Disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde”
Roteiro utilizado no **5º Encontro** da disciplina

1. Acolhida: Diálogo com a turma sobre as atividades de destaque da semana e que gostariam de partilhar com o grupo. Tentar relacionar essas atividades com o trabalho da disciplina.
 - 1.1 Técnica de relaxamento utilizando a respiração e o escaneamento corporal.

Objetivo: Buscar preparar o grupo para a participação nas atividades propostas posteriormente.
2. Atividade: Psicodrama pedagógico
 - 2.1. Relembrar uma cena de uma prática educativa marcante (positiva ou negativa) em sua vida acadêmica (em qualquer nível escolar).
 - 2.2. Desenhar/ ilustrar essa cena. Sistematizando o cenário e os sujeitos que participaram dela.
 - 2.3. Identificar a cena com um título.
 - 2.4 Socialização espontânea da cena.
 - 2.5 Escolha de uma das cenas para se fazer uma fotografia. Reconstrução da cena (espaço, alunos, docente...)
 - 2.6 No decorrer da foto, fazer com que haja troca de papéis entre os participantes para que cada um possa vivenciar a experiência do outro.
 - 2.7 Solicitar do grupo sala comentários sobre a cena, sobre a atitude do professor/profissional, alunos/pacientes ou de demais personagens presentes na cena.

2.8 Ao final da cena questionar o grupo:

O que o grupo aprendeu, sentiu com a cena? Que lições ou reflexões tirar dessa experiência?

2.9. Solicitar que cada aluno analise a sua cena a partir dos seguintes componentes:

Prática educativa/estratégia; Cenário; Centralidade; Papel do docente/profissional; Papel do aluno/paciente; Conteúdo; Comunicação(transmissiva ou dialógica); Clima emocional; conhecimentos prévios dos aluno; avaliação da aprendizagem(punitiva ou emancipatória)

Objetivos: Conhecer diferentes práticas educativas. Compreender a importância da prática educativa vivenciada como uma dimensão da aprendizagem além do cognitivo. Perceber como essas experiências podem interferir em nossa formação. Analisar com base nas tendências pedagógicas uma prática educativa.

3. Atividade: Relato de experiências e vivências no ensino superior em saúde.

Propor aos alunos a continuidade da reelaboração em grupo de uma aula vivenciada por um dos docentes-discentes da turma.

3.1 Atividade: Em grupo prosseguir com o plano de aula.

Objetivos: Perceber a importância do ato de planejar para a prática do professor; Conhecer as fases de um planejamento.

4. Fechamento e informes

ANEXO A: Programação do VII Seminário Internacional Ensino Ciências da Saúde

VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENSINO EM CIÊNCIAS EM SAÚDE:
compromisso social da docência e sua profissionalização na área da saúde & V ENCONTRO PRÓ-ENSINO NA SAÚDE
16 a 18 de novembro de 2016. UNIFESP - São Paulo | SP

16 de novembro

19h20 - *Social Accountability*: um desafio para a formação docente em saúde
Prof. Dra. Madalena Patrício
Professora de Educação Médica no Instituto de Introdução à Medicina, Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa

17 de novembro

08h00 - 10h00 - Mesa Redonda 1
Compromisso social na docência em saúde
Prof. Dra. Beatriz Jansen - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Prof. Dr. Franklin Forte - *Universidade Federal da Paraíba – UFPB*

10h00 – 12h00 - Mesa Redonda 2
Profissionalização e mérito acadêmico na docência em saúde: Mérito acadêmico - gestão da carreira docente
Prof. Dra. Eliana Martorano Amaral. *Titular de Obstetrícia e Coordenadora do Projeto Pró-Ensino na Saúde da Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP*

Profissionalismo Docente para um Ensino de Excelência: O ingrediente chave para uma Escola Médica de sucesso
Prof. Dra. Madalena Patrício
Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa

14h00 – 15h30

OFICINA 1 Pesquisa no ensino na saúde: avanços e perspectivas

Prof. Dr. Nildo Alves Batista
Coordenador do Programa Pró-Ensino na Saúde - UNIFESP
Prof. Dra. Irani Ferreira da Silva Gerab
Cedess – UNIFESP

OFICINA 2: Gerenciamento da carreira docente

Prof. Dra. Eliana Martorano Amaral
Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP

18 de novembro

09h00 - 12h00 COMUNICAÇÕES

EIXO TEMÁTICO 1: Formação/Desenvolvimento profissional docente em saúde

Profa. Dra. Iraní Ferreira Gerab

Profa. Dra. Lídia Ruiz-Moreno

Cedess – UNIFESP

EIXO TEMÁTICO 2 Educação permanente em saúde

Profa. Dra. Rosana Ap. Salvador Rossit

Campus Baixada Santista - UNIFESP

Profa. Dra. Beatriz Jansen

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

EIXO TEMÁTICO 3 Educação em saúde na comunidade

Profa. Dra. Christine Barbosa Betty

CEDESS - UNIFESP

Profa. Dra. Luciane Lima

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

EIXO TEMÁTICO 4 Formação em Saúde: políticas públicas, currículo, práticas de ensino e avaliação

Profa. Dra. Ively Guimarães Abdalla

CEDESS – UNIFESP

14h00 - 15h30 - **Mesa Redonda 1**

Pró-Ensino na Saúde

Profa. Dra. Nilce Costa

Universidade Federal de Goiás - UFG

Profa. Dra. Ivana Cristina de Holanda Cunha Barreto

Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Luciane Lima

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Franklin Forte

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

15h30 - 17h00 - **Mesa Redonda 2**

Pró-Ensino na Saúde - UNIFESP

Profa. Dra. Rosana Fiorini Puccini

Diretora do Campus São Paulo - UNIFESP

Profa. Dra. Isabel Cristina Kowal Olm Cunha

Pró-Reitora de Administração Campus São Paulo - UNIFESP

Profa. Dra. Sylvia Helena Souza da Silva Batista

Diretora Acadêmica do Campus Baixada Santista - UNIFESP