

O professor de Medicina - Conhecimento, Experiência e Formação

BATISTA, N.A.; SILVA, S.H.S. São Paulo: Loyola, 1998. 181 p.

O percurso de implantação e constituição da Medicina abriu caminhos para o ensino médico: para além de experiências clínicas, propostas pedagógicas foram sendo delineadas com destaque para a observação cuidadosa, a descrição detalhada, o estudo sistemático dos casos e o hospital como lugar privilegiado da prática médica e, portanto, do ensinar e do aprender em Medicina. (p.19)

A organização do processo de formação do médico foi sendo produzida em meio à constituição da medicina como prática e como ciência, refletindo as opções feitas em relação ao profissional que se desejava formar. (p.20)

ENSINO MÉDICO

Capra (1982) aponta para a predominância do modelo biomédico na formação e no exercício profissional do médico, sendo ressaltada uma concepção mecanicista da vida. (...) o autor aponta a tendência à concentração em partes cada vez menores do corpo, fazendo com que, freqüentemente, se perca de vista o paciente como ser humano, substituindo-se o "homem doente" pela "doença do homem". (p.37)

DOCÊNCIA EM MEDICINA

... quem é o professor que tem assumido a mediação neste processo de formação? Como tem ocorrido o seu preparo para a função docente? A pesquisa da CINAEM (Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico) nos traz dados importantes sobre o docente de Medicina. (...) "para a grande maioria dos entrevistados, a docência constituiu-se como atividade complementar à profissão médica. (...) Como decorrência deste perfil docente, a educação médica parece caracterizar-se como um processo de reprodução endógena, sem ênfase na produção do conhecimento".(p.50)

Por um lado, a função docente em Medicina caracteriza-se pela complexidade, diversidade, multideterminação, dinamicidade, exigindo a interdisciplinaridade. Por outro, a formação em medicina implica triangulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes, concretizada nos espaços de ensino, pesquisa e extensão que envolvem os condicionantes relativos à missão e ao processo de desenvolvimento curricular, ao planejamento de ensino, à interação professor-aluno, à produção de conhecimento sobre a própria função docente e à atividade assistencial. (p.48)

A racionalidade didático-pedagógica, entendida como reflexão crítica, consistente e conseqüente sobre o processo educativo que está sob a responsabilidade do professor permanece, de modo geral, como algo separado do investimento na competência técnica em Medicina. (p.52)

Teorizar e praticar a ação educativa em uma perspectiva integradora, superando a fragmentação e despolitização, características do ensino superior ao longo de sua história, é um dos desafios que se colocam para aqueles que têm como horizonte um projeto de universidade comprometido com o processo de transformação democrática. (p.47)

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. (p.61)

DESAFIOS

PÓS-GRADUAÇÃO

A organização das disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial nos programas oficiais de pós-graduação em Medicina no Brasil tem sido, freqüentemente, considerada um desafio. A interdisciplinaridade, as peculiaridades e expectativas da clientela, a carência de professores habilitados a desenvolvê-las e a escassez de pesquisas sobre a formação do professor de Medicina são características que apontam para a necessidade de estudos nessa área. (p.63)

Masetto (1988), analisando essas disciplinas na Pós-Graduação, identifica quatro tendências em suas organizações. A primeira tendência ele considera *legalista*, consistindo em cursos ministrados para cumprir um dispositivo legal. (...) A segunda tendência identificada é a *tecnicista*, baseada em técnicas que facilitem e aperfeiçoem a comunicação. A terceira é a *filosófica*, privilegiando os aspectos sócio-ideológicos da educação. Finalmente, a quarta é a tendência *multidimensional*, segundo a qual os cursos estabelecem como ponto de partida e referencial para trabalhar na

sala de aula os problemas nela vividos, as possíveis soluções para os mesmos, a discussão e o treinamento de técnicas pedagógicas.

Com muita freqüência observa-se a tendência legalista nas disciplinas de formação didático-pedagógica dos cursos de Pós-Graduação. A tendência tecnicista também é bastante recorrente, reduzindo a disciplina ao domínio de recursos instrumentais que, supostamente, asseguram a eficiência ao trabalho do professor na condução do ensino. (p.59)

A Pedagogia, entendida como fundamentos da prática docente baseados nas ciências da educação, visa a descrever e a explicar o fenômeno educativo recorrendo à contribuição de outros campos do conhecimento como a Sociologia, a Psicologia, a Comunicação, a Filosofia, a Linguagem etc. Enquanto a Pedagogia se preocupa com os fundamentos, condições e modos de realização, à Didática cabe transformar objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, estabelecendo seus vínculos com aprendizagens e selecionando conteúdos e métodos com vistas ao desenvolvimento dos alunos. (p.60)

PEDAGOGIA E DIDÁTICA

Tomá-las como práticas de formação, procurando compreendê-las pelo olhar de docentes que a desenvolvem, pela análise de planos de ensino e pela observação de uma experiência concreta no âmbito das referidas disciplinas, permitiu uma fecunda aproximação com sentidos e significados que assumem em diferentes contextos acadêmicos. (p.63)

Entendemos ... que a pedagogia ao apreender a dinâmica dos processos educativos em sua concretude e ao manter trocas com outros campos do saber científico, elabora (ou deveria elaborar) uma teoria da prática pedagógica, a qual ilumina os fazeres no que tange à explicitação das lógicas que os orientam.

Articulada a essa concepção de pedagogia, emerge a de didática: de modos diversos aparece expressa como campo do domínio instrumental (técnicas, planejamento e avaliação) que o professor precisa ter para realizar seu trabalho educativo. Esse domínio ora surge como quase auto-suficiente ora assume caráter instrumental que somente adquire significado em meio a problematização sobre os valores, idéias e crenças que dirigem um dado trabalho pedagógico. (p.72-3)

Concepções do processo de formação nas disciplinas pedagógicas: as ambigüidades e contradições que têm caracterizado o uso de expressões como atitude reflexiva, curso voltado para a reflexão, ensino reflexivo, podem ser apreendidas, ainda, quando analisamos os objetivos, os conteúdos e as metodologias: assumindo a reflexão como eixo privilegiado nas disciplinas, que objetivos definimos como importantes? Que conteúdos parecem fomentar de maneira especial a reflexão? As estratégias de ensino escolhidas coadunam-se com uma proposta que se quer reflexiva? (p.66)

A riqueza dessa observação reside, por um lado, na explicitação de que a opção pela estratégia anuncia, também, os valores que orientam o fazer docente. (p.68)



ATTITUDE INTERDISCIPLINAR

... o reconhecimento da incompletude dos saberes, de que estes não podem resumir-se às experiências, implicando na construção de instrumentos teóricos e metodológicos que permitam analisar a docência para além das vivências e/ou dos modelos pré-estabelecidos, e a percepção de que articular com profissionais de áreas diferentes amplia possibilidades e descortina ângulos não visualizados, delineiam uma atitude interdisciplinar e um saber docente como uma construção plural e multideterminada.

... nem o professor que é pedagogo ou psicólogo da educação nem o que é médico dão conta, isoladamente, da tarefa de formar o docente de Medicina. O movimento dos professores são exemplos significativos da busca de parceiros na difícil construção de práticas interdisciplinares. (p.77-8)

FORMAÇÃO DO PROFESSOR

No bojo desse cenário institucional complexo e das trajetórias de formação do profissional que trabalha com o ensino e sobre ele produz conhecimento, identificaram-se perspectivas docentes:

A perspectiva docente que centra o processo de formação no professor coaduna-se com a tradição existente no ensino. A transmissão parece ser o eixo das interações em sala de aula. (p.79)

Na segunda perspectiva ... A atitude interdisciplinar se anuncia, identificando que o espaço universitário pode e deve criar núcleos de interlocução entre diferentes áreas do conhecimento. (p.81)

Uma terceira perspectiva é aquela do diálogo entre professor e aluno, procurando não somente ampliar o conhecimento relativo à docência, mas articulá-lo no concreto das ações de professores de Medicina (p.83).

A PRÁTICA

No espaço da sala de aula, a interação se dá por meio das relações professor-aluno e aluno-aluno. Para haver intercâmbio que propicie a construção coletiva do conhecimento, é preciso que a relação professor-aluno tenha como base o diálogo. (p.124)

PROBLEMATIZAÇÃO

Um dos principais elementos no desencadeamento da discussão é a problematização. Freire e Shor (1986) afirmam que tal estratégia transforma a sala de aula em ambiente propício à re-elaboração e produção do conhecimento. (p.117)

O processo deve permitir a ligação com conhecimentos previamente discutidos com os alunos, estabelecendo as correlações, a contextualização do conteúdo à realidade vivenciada, sua relevância e aplicabilidade, o desenvolvimento e a conclusão ou síntese dos aspectos discutidos. (p.115)

Há necessidade de uma atitude crítica do professor perante a escolha do procedimento, apresentando situações desafiadoras para seus alunos e, assim, ajudando-os na incorporação de novos conhecimentos. (...) A técnica, por si só, não garante a qualidade da educação médica, porém, em uma discussão mais ampla do fazer docente, a sua escolha, desde que contextualizada num processo reflexivo sobre a graduação e relacionada a um planejamento efetivo, desempenha importante papel no processo ensino-aprendizagem do curso médico. (p.124)

A avaliação deve subsidiar todo processo, fundamentando novas decisões, direcionando os destinos do planejamento e reorientando-o caso esteja se desviando dos objetivos delineados. (p.128)

A seleção de técnicas ou instrumentos de avaliação deve considerar os objetivos do ensino e da aprendizagem, a natureza da área de estudo, os métodos e procedimentos usados e o número de alunos. (p.149)

DOCÊNCIA NA MEDICINA

A existência de um projeto de docência médica caracterizada por uma reflexão sistemática e consistente sobre os determinantes do trabalho do professor na universidade, particularmente na escola médica, incluindo as dimensões filosóficas, sociais, epistemológicas, pedagógicas e as relativas ao conhecimento da área em que o docente atua, parece possibilitar a busca por edificar trabalhos docentes que sejam reconhecidos por atributos/competências que ultrapassem a racionalidade técnica. (p.156)

AVALIAÇÃO

Essa formação terá que instrumentalizar o docente para uma análise que assuma a incompletude e a transitoriedade do conhecimento, delineando uma mediação que se caracterize por competências do professor no campo do domínio do conteúdo, da produção do conhecimento, da organização do processo de comunicação do ensino e das experiências de aprendizagem, das implicações éticas, humanas e sociais, enfim, que esteja orientada para um ensino prospectivo. (p.165)

As concepções presentes quanto à formação de professores, por serem múltiplas, geram perspectivas do que deve ser privilegiado quando se pensa sobre o que constitui o processo de formar um docente. As diferenças e as convergências entre estas perspectivas se explicitam, por exemplo, quando comparamos o que os pesquisadores colocam como importante para definir o que deve saber um professor ou o que deve caracterizar a prática docente. (p.165)

CONSTRUÇÃO CONTÍNUA

O bom professor, longe de ser uma abstração, é uma construção contínua de todo o docente comprometido com uma formação profissional que extrapole a mera aprendizagem de procedimentos e técnicas. (p.169)

orgs.
Maria Lúcia Toralles Pereira
Miriam Celí Pimentel Porto Foresti
Departamento de Educação
Instituto de Biociências - Unesp - Botucatu

