



UNICAMP

MÍRIAN LÚCIA GONÇALVES

**RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E
EXERCÍCIO PROFISSIONAL-CIDADÃO: A AVALIAÇÃO DE
MÉDICOS E PEDAGOGOS EGRESSOS DA UNICAMP**

**UNICAMP
2012**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MÍRIAN LÚCIA GONÇALVES

**RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E
EXERCÍCIO PROFISSIONAL-CIDADÃO: A AVALIAÇÃO DE
MÉDICOS E PEDAGOGOS EGRESSOS DA UNICAMP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

Campinas
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447

G586r Gonçalves, Mirian Lúcia, 1984-
Relação entre formação universitária e exercício
profissional-cidadão: a avaliação de médicos e pedagogos
egressos da Unicamp / Mirian Lúcia Gonçalves. – Campinas,
SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino superior. 2. Educação geral. 3. Currículos.
4. Medicina. 5. Pedagogia. I. Pereira, Elisabete Monteiro de
Aguiar, 1949- II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

12-214/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Relationship between university education and professional-citizen
practice: evaluation of doctors and teachers graduating from Unicamp

Palavras-chave em inglês:

Higher education

General education

Curriculum

Medicine

Pedagogy

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (Orientador)

Nildo Alves Batista

Angélica Maria Bicudo Zeferino

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Sylvia Helena Souza Silva Batista

Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Data da defesa: 30-11-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: mirian.unicamp@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Relação entre formação universitária e exercício profissional-cidadão: a avaliação de médicos e pedagogos egressos da Unicamp

Autora: Mírian Lúcia Gonçalves

Orientadora: Professora Doutora Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

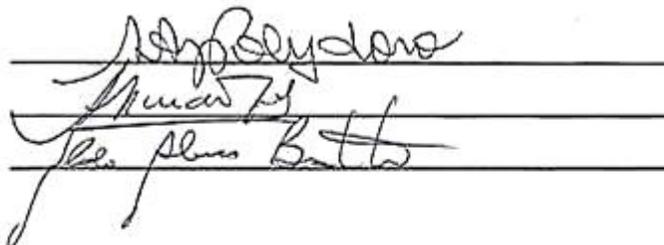
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por **Mírian Lúcia Gonçalves** e aprovada pela Comissão julgadora: Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro; Profa. Dra. Angélica Maria Bicudo Zeferino; Prof. Dr. Nildo Alves Batista.

Data: 13/11/2012

Assinatura orientadora:



COMISSÃO JULGADORA:



2012

Dedicatória

*À minha mãe,
Exemplo de mulher, guerreira e amor.
Amiga de todos os momentos.*

*À meu pai (in memmorian)
À ele que, eu sei, daria a vida para me salvar.*

Agradecimentos

À Professora Elisabete, pela cumplicidade ao longo deste trabalho. Pela paciência em todas as vezes em que me senti perdida, confusa. Pelos estímulos, pelo profissionalismo, pelas lições e pela amizade. Obrigada!

À minha mãe, mulher simples, sem títulos, mas de uma grandeza que graduação nenhuma poderia lhe dar. À ela que pela sua imensurável confiança em mim, ajuda-me a acreditar que o impossível não existe. Obrigada!

À minha irmã, cunhado e sobrinhas, que, juntos à minha mãe, são o meu porto seguro, família querida a quem posso sempre recorrer. Obrigada!

Às minhas amigas, sempre tão presentes mesmo as que a geografia insiste em distanciar, pelo apoio, pela alegria, e por compartilharmos o idealismo de uma educação e um mundo mais humano. Amigas com quem sempre posso contar. Em especial: Jordana Dias Pereira, Ana Carolina Marques Câmara, Marcela Karano, Nádia Alice Vazquez e Clíssia Pascutti. Obrigada!

Agradeço aos que me ajudaram a divulgar a pesquisa entre os egressos: Edmilson, jornalista científico na assessoria de Relações Públicas e Imprensa da Faculdade de Ciências Médicas; Comissão de Residência da Faculdade de Ciências Médicas; Luciane da Coordenação do Curso de Pedagogia; Gustavo Oliveira, Dirceu Melo, Bruno Mariani Azevedo, egressos do curso de Medicina. Sem eles a pesquisa não teria sido possível. Obrigada!

Aos amigos do Sepes, em especial: Luciana, Rogério e Joyce, doutorandos companheiros, com quem dividi dúvidas e dificuldades, tristezas e alegrias durante o caminho. Obrigada!

Aos amigos do Nepp, à Ana Maria pela sua compreensão e apoio, e à Stella pela ajuda estatística. Obrigada!

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação da FE, em especial à Nadir, Luciana, Terezinha e Rita, sempre tão atenciosas em esclarecer dúvidas e solucionar problemas. Obrigada!

À todas e todos que ajudaram, de alguma forma, na realização deste trabalho, muito obrigada!

“Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto.”

Albert Einstein

RESUMO

GONÇALVES, M. L. **Relação entre formação universitária e exercício profissional-cidadão**: a avaliação de médicos e pedagogos egressos da Unicamp. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar quais as contribuições da formação universitária para uma atuação como profissional-cidadão que apontam os egressos dos cursos de Pedagogia e de Medicina, dos anos de 2006 a 2010, da Universidade Estadual de Campinas, a partir da avaliação dos seus currículos e das suas vivências universitárias. Embasadas na fundamentação sobre a Educação Geral, trazemos, no trabalho, uma compreensão de que a formação universitária deve ultrapassar a formação técnica profissional específica e se estender para uma formação que possibilite o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, habilitando para uma atuação com responsabilidade social, pautada na ética. A pesquisa caracteriza-se como descritiva-exploratória, de caráter empírico e quali-quantitativa. Para a coleta dos dados utilizamos um questionário misto, enviado aos egressos por meio da ferramenta disponibilizada no site www.enquetefacil.com. A amostra da pesquisa foi composta por 159 egressos, sendo 119 do Curso de Medicina e 40 do Curso de Pedagogia. Para a análise dos dados qualitativos utilizamos a Análise de Conteúdo e para as respostas em itens da Escala Likert foi realizado o cálculo do Ranking Médio. Os resultados apontam que os aspectos mais importantes da formação universitária para os egressos médicos foram as atividades práticas, seguidas do contato com os professores e das vivências universitárias. As atividades práticas foram avaliadas também como a principal ênfase curricular do curso médico. Os egressos do Curso de Pedagogia apontaram que os aspectos mais importantes foram as vivências universitárias, seguida da formação crítica e reflexiva, e da forte fundamentação teórica, esta apontada como a principal ênfase curricular do curso. Quanto à atuação profissional, mais de 90% desses egressos encontram-se atuando na sua área de formação e têm uma autopercepção de que atuam em favor de uma sociedade mais humana e ética. Avaliam, de forma geral, que existe uma forte relação entre a formação acadêmica e a atuação profissional que exercem. Percebem que a universidade deu uma formação adequada para as práticas profissionais; amparada em conhecimentos científicos; com visão social; pautada na ética e com valores humanos. Os resultados apontaram ainda que a Unicamp, embora não estabeleça nos currículos formais dos cursos selecionados, uma ênfase em Formação Geral, tem garantido uma formação crítica que vai além do estrito treinamento profissional e proporcionado um olhar abrangente acerca da sociedade na qual estão inseridos e da função profissional.

Palavras-chave: Ensino Superior; Educação Geral; Currículo; Medicina; Pedagogia.

ABSTRACT

Goncalves, M. L. **Relationship between university education and professional practice-citizen:** a review of medical educators and graduates of Unicamp. 2012. Thesis (MA) - Faculty of Education, University of Campinas, Campinas, 2012.

This study aimed to analyze the contributions of university education to a professional-acting as a citizen who pointed out the graduates of courses of pedagogy and Medicine for the years 2006 to 2010, of the Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), based on the evaluation of their résumés and their academic experiences. Based on reasoning about general education, bring in the work, an understanding that university education should go beyond technical and specific vocational training extend to a formation that allows the development of critical thinking and reflective, enabling for a performance with social responsibility, based on ethics. The research characterized as descriptive exploratory empirical character and quali-quantitative. For the collection of data using a mixed questionnaire sent to graduates through the tool made available on the website www.enquetefacil.com. The survey sample was made up of 159 graduates, with 119 of the medicine course and course 40 of pedagogy. For descriptive data analysis we use the content Analysis and responses on Likert scale items was carried out the calculation of the Average Ranking. The results show that the most important aspects of university education for medical graduates were the practical activities, followed by contact with the teachers and academic experiences. The practical activities were evaluated as well as the main curricular emphasis of the medical course. The graduates of the course showed that the most important aspects were the College experiences, followed by critical and reflective training, and a strong theoretical foundation, this pointed to as the main emphasis of the course curriculum. As regards the professional experience, over 90% of those graduates are working in their training area and have a self-awareness of that act in favor of a more humane society and ethics. Assess, in general terms, that there is a strong relationship between education and professional activity that. Realize that the University gave appropriate training to professional practices; supported by scientific knowledge; social vision; based on ethics and human values. The results showed that, although not establish formal curricula of selected courses, an emphasis on Education, has secured a critical training that goes beyond the strict professional training and provided a comprehensive look about the society in which they are inserted and professional role.

Keywords: Higher Education; General Education; Curriculum; Medicine; Pedagogy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos quanto ao gênero/curso.....	85
Gráfico 2 - Distribuição dos sujeitos por faixa etária/curso	87
Gráfico 3 - Distribuição dos egressos por ano/curso	88
Gráfico 4 - Percentual de egressos que atuam na área de formação	114
Gráfico 5 - Distribuição dos egressos quanto à satisfação na ocupação profissional atual.....	115
Gráfico 6 - Tipo de instituição em que os egressos atuam	120
Gráfico 7 - Tempo dos egressos na atual ocupação profissional	121
Gráfico 8 - Relação entre a formação acadêmica e atuação profissional.....	122
Gráfico 9 - Autopercepção dos egressos quanto à atuação como profissional-cidadão	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos concluintes/ano/curso.....	75
Tabela 2 – Evasão/ano/curso	76
Tabela 3 – Distribuição da população e amostra.....	76
Tabela 4 – Aspectos mais importantes da formação universitária - Medicina	89
Tabela 5 - Aspectos mais importantes da formação universitária - Pedagogia	93
Tabela 6 – Ranking Médio da frequência na vivência dos aspectos curriculares...	98
Tabela 7 – Ranking Médio (RM) da avaliação da importância das vivências universitárias	103
Tabela 8 – Elementos que faltaram na formação universitária – Medicina.....	106
Tabela 9 – Elementos que faltaram na formação universitária – Pedagogia.....	111
Tabela 10 – Ocupação profissional dos egressos do Curso de Medicina	116
Tabela 11 – Ocupação profissional dos egressos do Curso de Pedagogia.....	118
Tabela 12 – Relação entre a formação acadêmica e atuação profissional.....	122
Tabela 13 – Função do Médico na sociedade atual segundo os egressos do Curso de Medicina	124
Tabela 14 – Função do Médico na sociedade atual segundo os egressos do Curso de Pedagogia	125
Tabela 15 – Relação entre a formação universitária e a atuação cidadã-profissional - Medicina	131
Tabela 16 – Relação entre a formação universitária e a atuação cidadã-profissional - Pedagogia	136

LISTA DE SIGLAS

- ABEM** – Associação Brasileira de Educação Médica
- ANFOPE** – Associação nacional pela formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE** – Associação nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- CAEM** – Comissão de Avaliação das Escolas Médicas
- CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CINAEM** – Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico
- COTIL** – Colégio Técnico de Limeira
- COTUCA** – Colégio Técnico de Campinas
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- FCM** – Faculdade de Ciências Médicas
- FE** – Faculdade de Educação
- FORUMDIR** – Fórum Nacional de Direitos de Faculdades/ Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas brasileiras
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação e cultura
- ONG** – Organização não governamental
- PRÓ-SAÚDE** – Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde
- SINAES** – Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior
- SUS** – Sistema único de Saúde
- UBS** – Unidade Básica de Saúde
- UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. QUADRO TEÓRICO.....	8
1.1. EDUCAÇÃO SUPERIOR UNIVERSITÁRIA.....	9
1.2. FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	29
1.2.1. Formação e atuação de médicos e pedagogos	36
1.2.1.1. Medicina: formação e atuação.....	42
1.2.1.2. Pedagogia: formação e atuação	48
1.3. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP	55
1.3.1. Curso de Medicina	61
1.3.2. Curso de Pedagogia	66
2. METODOLOGIA	71
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	72
2.2. SUJEITOS.....	74
2.3. INSTRUMENTO.....	77
2.4. COLETA DE DADOS	79
3. ANÁLISE DOS DADOS	81
3.1. ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA	82
3.2. PERFIL DOS SUJEITOS RESPONDENTES.....	84
3.3. FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	88
3.4. A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	114
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO.....	167

INTRODUÇÃO

Durante a graduação em Pedagogia pude vivenciar, como estagiária, uma experiência profissional na assessoria pedagógica da Comissão de Ensino de Graduação do Curso de Medicina, da Faculdade de Ciências Médicas na Unicamp, onde tive os primeiros contatos com a pesquisa em Educação Médica. Formada, atuei na Faculdade de Medicina da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como apoiadora pedagógica no eixo orientação teórica do Programa Nacional de Reorientação à formação Profissional em saúde – PRÓ-SAÚDE. Tive ainda a oportunidade de atuar como professora na Educação Básica, no Ensino Fundamental I e II.

Esses lócus profissionais trouxeram à luz reflexões acerca da formação em nível superior. Atuando na área de Educação Médica, comecei a dedicar especial atenção aos elementos que envolvem a formação do médico uma vez que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Medicina, a formação do médico deve ser generalista, humanista, crítica e reflexiva (BRASIL, 2001); no entanto, estudos na área (BEDIN, 2003 GALLIAN, 2000; PEREIRA & ALMEIDA, 2004) demonstram a dificuldade de mudanças para um modelo mais integrado e humanístico, apesar das críticas ao modelo tradicional do ensino médico, no qual há forte fragmentação das disciplinas, especialização precoce do estudante e centralização no professor que mantém o aluno como sujeito passivo no processo ensino-aprendizagem (WIERZCHON, 2002; AGUILAR-DA-SILVA, 2009, ITIKAWA *et. al.*, 2009).

De acordo com Maia (2005) a dimensão humanística deveria representar, para as escolas médicas, não apenas um conjunto de conteúdos curriculares, mas um valor de formação que perpassasse longitudinalmente todo o currículo, como um eixo intimamente relacionado às atividades e aos atores responsáveis pela formação. Para ele, a formação humanística e científica devem ser vistas como dois eixos de um mesmo processo, com o objetivo de mobilizar o interesse do aluno e capacitá-lo não apenas no conhecimento científico das doenças, mas para o cuidado integral do ser humano em um processo de formação que contemple o desenvolvimento de uma

Introdução

visão integral, compreendendo o homem, além da sua doença, como um ser dotado de uma dimensão histórica e inserido no seu ambiente social.

Da mesma forma, no cenário da prática docente na educação básica foi possível refletir sobre a formação dos professores licenciados em Pedagogia. Assiste-se atualmente a uma expansão descontrolada de cursos em nível superior para formação de professores com as mais distintas metodologias e durações. Segundo os dados do Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) o número de professores formados em pedagogia praticamente dobrou em sete anos. Em 2002 foram 65 mil formados em pedagogia; em 2009 o número subiu para 118 mil (CORREIO DO BRASIL, 2011). O problema deste aumento descontrolado é a qualidade dos cursos que, na maioria das vezes, não acompanha o crescimento da oferta de vagas, como fica evidenciado nas Avaliações, por exemplo, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Para Rosa (2010), a formação inicial do professor tem se tornado insuficiente para o exercício profissional decorrendo conseqüentemente na qualidade da educação. Percebe-se um descaso e descompromisso com uma formação crítica efetiva desses estudantes que os permita atuar a fim de desenvolver uma educação básica de qualidade. Essa formação fragilizada de sólidos e amplos conhecimentos reflete-se na prática de professores que ainda nos dias atuais apresentam, muitas vezes, postura de cuidadores, e/ou uma postura “tecnizada”, sem uma reflexão crítica acerca de sua atuação como educadores.

Leite e Lima (2010) após pesquisa sobre os cursos de Pedagogia no Brasil ressaltaram a questão da qualidade destes, uma vez que o estudo apontou cursos com incoerência em relação à legislação educacional e que, ainda assim, foram autorizados pelo MEC, reconhecidos e cadastrados no site do INEP/MEC. Para Franco *et. al.* (2007) deve-se melhorar a formação nos cursos de Pedagogia, desenvolvendo em cada educador a responsabilidade sobre seu papel social e político de quem sabe que a escolarização básica tem um significado educativo, político e social que implica o direito de todos, que possibilita a elevação da qualidade cognitiva das aprendizagens dos alunos, com vistas a formar brasileiros mais cultos e cidadãos mais participantes.

Introdução

A partir das práxis nos níveis de educação médica e educação básica, conciliada ainda com a reflexão epistemológica possibilitada por uma pós-graduação *lato sensu* em Educação em Saúde, cheguei ao problema desta pesquisa: como pedagogos e médicos em exercício, avaliam as contribuições da formação universitária – currículo e vivências universitárias – para uma atuação como “profissional-cidadão”? O termo “profissional-cidadão” (PEREIRA, 2007) se relaciona diretamente com uma atuação profissional baseada em valores morais e na ética de quem se reconhece como um cidadão responsável por promover mudanças positivas na sociedade no qual está inserido.

Como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação superior (GEPES), na qualidade de mestranda, tive a oportunidade de aprofundar os estudos sobre as questões da Educação Geral, pressuposto teórico escolhido em parceria com a professora Elisabete Pereira para embasar este trabalho. Neste caminho, acreditamos que a formação em nível superior deve ultrapassar o treinamento profissional e possibilitar o desenvolvimento do homem de maneira holística¹ por meio de uma Educação Geral na qual o estudante se desenvolva como um profissional que se perceba como um cidadão capaz de responder às questões sociais e não somente às habilidades técnicas profissionais específicas (NEWMAN, 2001; GOERGEN, 2006, 2010; SANTOS FILHO, 2003; PEREIRA, 2003, 2007, 2010).

Entendemos que esta formação apresenta-se como essencial num mundo sem estabilidade e no qual o conhecimento está constantemente mudando. Essa instabilidade e flexibilidade atuais fazem parte um novo paradigma denominado de pós-modernidade por autores como Berman, 1982; Connolly, 1988; Baudrillard, 1987 e Rorty, 1985 (PEREIRA, 2000). Entendemos a pós-modernidade como um momento de continuidade reflexiva sobre a modernidade, e não como ruptura. Na pós-modernidade, o humanismo está presente em todas as dimensões. “A mão do homem está presente, marcando a realidade em todos os seus aspectos” (SANTOS FILHO, 2000, p. 48) e o desafio para a Universidade é proporcionar uma formação básica que desenvolva habilidades sociais, comunicativas e de autoformação que deem suporte a

¹O paradigma holístico surgiu de uma série de rupturas e protestos contra o modelo da modernidade. Esta nova abordagem pretende a superação do racionalismo reducionista, através de um diálogo

Introdução

uma atividade especializada e a agir como cidadão de um mundo globalizado (PEREIRA, 2000).

Nesse sentido a educação geral como base da formação universitária é vista por muitos teóricos como sendo a melhor preparação para viver e trabalhar num mundo de vertiginosas mudanças tecnológicas e como condição básica para a construção de novos conhecimentos (PEREIRA, 2000, p. 184).

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996 preceitua em seu Artigo 43 que a educação superior tem como finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando na formação contínua da mesma; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; e estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, prestando serviços especializados à comunidade e estabelecendo com esta, uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1996). De acordo com a Lei, o ensino superior deveria transcender a formação meramente profissional, estendendo-se a uma formação que possibilite o desenvolvimento das habilidades apontadas. No entanto, o cenário brasileiro atual continua a privilegiar uma formação em nível superior estritamente profissional.

Nesse cenário, as diversas fragilidades dos sistemas de educação têm mostrado que esse foco formativo não tem possibilitado o desenvolvimento de profissionais comprometidos com o bem-estar social, tendo em vista que algumas vezes, são os profissionais dessas áreas que protagonizam fatos fraudulentos que demonstram um descompromisso profissional e social. Essas são também questões que justificam a escolha dos sujeitos. Além de ser influenciada pela reflexão a partir das atuações profissionais, esta escolha deve-se ainda ao fato de considerar educação e saúde como serviços sociais essenciais para uma sociedade que se quer verdadeiramente democrática. Para tanto, acreditamos que todos os cidadãos devem ter acesso a serviços de qualidade, com profissionais que se apresentem tecnicamente capacitados e socialmente responsáveis, para o seu desenvolvimento integral.

Introdução

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos vem ao encontro destas ideias, uma vez que preconiza que as instituições de ensino superior precisam construir uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes assumindo a nobre função de formação de cidadãos e cidadãs hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante diante de todas as diferenças que nos são apresentadas.

De acordo com o documento a temática deveria subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2007). “Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos.” (BRASIL, 2007, p. 22).

Diante do que foi exposto, temos como **objetivo geral** deste trabalho analisar se e quais são as contribuições da formação universitária para uma atuação como profissional-cidadão que os egressos dos cursos de Pedagogia e de Medicina, da Universidade Estadual de Campinas, com até cinco anos de formados, apontam, a partir da avaliação dos seus currículos e das suas vivências universitárias.

Para alcançar o objetivo geral, colocamos como **objetivos específicos** os seguintes itens: 1. identificar, qual é na opinião dos egressos dos cursos de medicina e pedagogia, a ênfase curricular de seus cursos; 2. analisar se houve no currículo aspectos da Educação Geral; 3. conhecer e analisar qual(is) foi(ram) a(s) vivência(s) universitária(s) mais significativas para esses egressos; 4. conhecer qual a atuação profissional e qual a percepção que esses egressos têm sobre o seu desempenho nesta; 5. analisar se, e como os conhecimentos acadêmicos se relacionam com a atuação profissional; 6. conhecer e descrever a percepção dos egressos sobre a correlação entre a formação universitária e a atuação profissional.

Na primeira parte apresentamos os caminhos teóricos que foram divididos em três capítulos. No primeiro capítulo buscamos elucidar uma concepção de formação universitária que acreditamos ser a que atende às necessidades de uma sociedade mais humana, amparadas na bibliografia especializada sobre Educação Geral, que não se restringe e não se desvincula da formação profissional, mas vai além (SANTOS FILHO, 2003; 2007; GOERGEN, 2006, 2010; PEREIRA, 2002; 2003;

Introdução

2007;2010). No entendimento de que a formação do indivíduo afeta e é afetada pela sociedade, num ciclo interligado pela relação entre formação acadêmica e exercício profissional, apresentamos no segundo capítulo uma discussão sobre a relação universidade-sociedade. Nos subcapítulos expomos as especificidades de formação e atuação dos cursos de Medicina e Pedagogia. No terceiro capítulo, há uma breve apresentação sobre a Universidade Estadual de Campinas e seus cursos de Medicina e Pedagogia.

A terceira parte desta pesquisa evidencia os caminhos metodológicos traçados para sua realização. Trazemos nesta parte a caracterização da pesquisa, os sujeitos selecionados, o instrumento de pesquisa e a maneira como realizamos a coleta dos dados. Na quarta parte mostramos como foi realizada a análise dos dados, apresentamos os resultados em tabelas e gráficos, estabelecendo com estes uma discussão teórica.

Por fim, exibimos nossas considerações finais, as quais não se encerram em uma conclusão estrita. Trazemos uma reflexão a partir dos resultados que encontramos deixando aberto o debate sobre as especificidades da formação universitária e os reflexos desta na sociedade.

1. QUADRO TEÓRICO

1.1. EDUCAÇÃO SUPERIOR UNIVERSITÁRIA

A bordaremos nesta parte a concepção de universidade a qual é a forma mais abrangente de se realizar a formação superior, e se difere dos Centros Universitários e das Faculdades isoladas, pela obrigatoriedade de estabelecer o tripé universitário formado pelos eixos de ensino, pesquisa e extensão. Diante disto, apresentamos a seguir os conceitos de Universidade Moderna que se estabeleceram ao longo do tempo nas principais universidades do mundo até a criação das primeiras Universidades Brasileiras.

Wolff (1993), professor da Universidade de Colúmbia, EUA, na década de 60, encontra dificuldade em desenvolver uma definição de universidade, tendo em vista as diversas instituições criadas com os mais diversos fins e propósitos. O autor apresenta os diversos fins para os quais as universidades foram criadas: “para preservar uma velha fé, para granjear prosélitos para uma nova fé, para treinar trabalhadores habilitados, para melhorar o padrão de profissões, para expandir as fronteiras do conhecimento e mesmo para educar os jovens.” (WOLFF, 1993, p. 25).

Em relação às questões curriculares, a universidade moderna em seu início retomou a ideia clássica de Paideia e de cultura retórica, histórica e humanística, embora reativada por meio de uma atmosfera de espírito científico, não mais como ciência dedutiva e filosófica aristotélica, mas como uma iniciante experiência empírica (PEREIRA, 2011).

Para Drèze e Debelle (1983) as Universidades podem ser classificadas em duas categorias: idealista e funcional. A Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos se ordenariam sobre a concepção idealista; a França e a União Soviética sob a concepção funcional (DRÈZE; DEBELLE, 1983). Em cada um desses países a Universidade se desenvolveu com uma finalidade específica resultando nos cinco modelos de universidade que servem de base às universidades contemporâneas, na maioria das vezes, de forma híbrida.

Na Inglaterra a universidade era tida como o local do saber universal e deveria suprir a necessidade de conhecimento do homem por meio de uma educação liberal² através do saber universal. A Educação Liberal proposta neste modelo é aquela capaz de tornar o homem livre. A universidade deve ajudar o estudante a adquirir um “espírito filosófico”, a tornar-se um “*gentleman*”³ e adquirir qualidades sobretudo de ordem moral (DRÈZE & DEBELLE, 1983).

De acordo com Gallie, (*apud* TEIXEIRA 1998), “oxfordiano, educado entre os muros de Balliol” nessa universidade (Oxford)

postulava-se, de modo geral sem discussão, que um jovem que tivesse aprendido a escrever em elegantes versos ou cortante prosa nas duas línguas clássicas – grego e latim – e possuísse conhecimento particularizado de dois importantes períodos da civilização pré-cristã e de algumas doutrinas de Platão, Aristóteles, Kant e Mill, estaria qualificado para começar sua carreira como administrador, político, diplomata, crítico social ou educador (TEIXEIRA, 1998, p. 43).

A universidade inglesa representava a forma mais radical de formação não utilitária (TEIXEIRA, 1998). Withelm Von Humboldt inicia uma nova concepção de universidade na Alemanha em 1810 quando da fundação da Universidade de Berlim, marcando o início da universidade moderna. Esta universidade foi concebida com base na ciência moderna. A Universidade alemã tinha como objetivo “procurar a verdade na comunidade dos pesquisadores e estudantes” (DREZE & DEBELLE, 1983, p. 49). A pesquisa realizada na universidade, segundo esse modelo, deveria ser orientada por uma reflexão filosófica fundada sobre o princípio do ser.

De acordo com Teixeira (1998), outra transformação aguardava a universidade, ao se fazer também uma instituição de serviço nacional. Nos Estados Unidos a Universidade foi concebida visando o progresso da sociedade em um modelo em que a cultura e a ciência devem resultar em ação e encontrar a vontade de progresso ao invés de serem consideradas como fins em si mesmas. “O papel da universidade é unir a imaginação à experiência.” (DREZE & DEBELLE, 1983 p. 67). De

² Educação Liberal é a educação que forma o espírito filosófico, é a cultura da inteligência, um hábito de espírito, cujos atributos são a liberdade e a equidade, a ponderação, a moderação e a sabedoria que persistem ao longo da vida (DRÈZE & DEBELLE, 1983).

³ Gentleman é o homem educado pela educação liberal, que possui uma inteligência cultivada, um gosto refinado, um espírito leal, justo e sereno, uma conduta nobre e cortês, qualidades que são acompanhadas de um vasto saber. Para se tornar um “gentleman” o estudante deve visar à perfeição intelectual e adquirir qualidades sobretudo de ordem moral também (DRÈZE & DEBELLE, 1983).

acordo com Drèze & Debelle (1983) a universidade americana é a menos “aristocrática” em comparação com a universidade inglesa e a alemã, uma vez que nos EUA houve uma “preocupação de fazer viver a teoria aplicando-a e de fazer desembocar a aventura do espírito na ação” (p. 76).

As características dos três modelos apresentados resultam no tripé ensino, pesquisa e extensão, característica fundamental das universidades contemporâneas.

Os modelos de universidade francês e soviético tinham como concepção geral o que Drèze e Debelle, (1983, p.29) denominou “a Universidade do poder”. Estes países refletem na universidade uma preocupação de utilidade coletiva com serviços exatos a prestar a uma nação. Encontramos assim, sucessivamente preocupações sociopolíticas e socioeconômicas. A universidade francesa tinha como finalidade a estabilidade política do Estado por meio de um ensino profissional e uniforme Na União Soviética a universidade objetivava a edificação da sociedade comunista, e esta foi concebida como um instrumento funcional de formação profissional e política (DRÈZE; DEBELLE, 1983).

As constantes reformas sofridas pelas universidades em todo o mundo demonstram o quanto esta instituição foi chamada, em toda a sua história, a oferecer respostas a muitas questões (ROSSATO, 2007).

No Brasil, a educação superior tem início com a chegada da Família Real em 1808 com a criação da primeira escola de medicina⁴, localizada na Bahia, nesse mesmo ano. Com a Independência foram criadas escolas profissionais isoladas para suprir a necessidade de profissionais na área da medicina, direito, artes militares e engenharia (TEIXEIRA, 2008), no entanto, a educação superior em Universidades data da terceira década do século XX. A história da universidade no Brasil não deixa claro o entendimento que temos sobre ela, embora como vimos, há divergências, em todo o mundo, sobre a função da universidade, e isto está relacionado ao momento histórico e ao tipo sócio-econômico-cultural de sociedade.

⁴A Escola de Medicina foi instalada no Hospital Real Militar, que ocupava as dependências do Colégio dos Jesuítas. A Fameb (Faculdade de Medicina da Bahia) pertence hoje à UFBA – Universidade Federal da Bahia.

De acordo com Teixeira (1998) os traços mais visíveis na universidade brasileira tem influência “francesa com certos lampejos germânicos” (p. 72) Para o autor, “a universidade brasileira nunca foi propriamente humanística, nem de pesquisa científica, mas simplesmente profissional” (TEIXEIRA, 1998, p. 72).

Pereira (2007, p. 83) nos explica que

embora esforços dos idealizadores dos três projetos de universidades brasileiras – USP, UDF e UnB, tenham buscado organizar uma instituição que se voltasse primeiramente para formar o indivíduo e não o profissional, por força da centralização política que ocorreu nos anos seguintes ao surgimento dessas universidades, os projetos foram descaracterizados e a tradição profissional, com dependência burocrática do Estado e visão utilitária, continuou prevalecendo a exemplo do que Napoleão implementou nas universidades francesas.

Para Protta e Hansen (1998) o Brasil se deixou embair por uma espécie de obsessão pelo modelo único e pela ênfase na profissionalização e não se pode dizer que isto decorra do interesse legítimo pela sobrevivência material dos indivíduos ou um preparo de pessoas destinadas ao desempenho de funções úteis à sociedade.

A partir de 1930 as iniciativas de construção da universidade brasileira não mudaram a estrutura uma vez que, segundo Teixeira (1998), na organização da universidade continuamos a ter escolas profissionais independentes entre si, que se ligavam por uma reitoria mais simbólica que real. O Projeto de Lei n.º 7200/2006, o Projeto da Reforma Universitária do Governo Lula prevê alterações em alguns artigos da LDB de 1996 e com isso esperava-se que fossem viabilizadas propostas educacionais que desvinculassem a educação superior brasileira das suas raízes profissionais históricas. No entanto, os artigos da Lei demonstram que essa Reforma vem reforçar a visão de ensino superior voltado para uma educação técnica, profissional, ligada ao mercado produtivo e com poucos espaços para a viabilização de uma educação geral (BASTOS; BRIDI, 2010).

A educação superior nesse contexto socioeconômico explicita-se em dois modelos. O primeiro relaciona-se com a tarefa única de fazer a intermediação entre o indivíduo e o mercado de trabalho, preparando-o para atender às demandas mercadológicas. Para Chauí (2001) esta é a “universidade operacional” (p. 190), que forma mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho (BERNHEIM e CHAUI, 2008).

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUI, 2001, p. 190).

O segundo modelo parte do princípio de que a construção de uma sociedade mais justa e democrática depende de indivíduos não só profissionalmente competentes, mas de cidadãos com responsabilidade ética e social (GOERGEN, 2010).

A universidade que prioriza a formação de um profissional-cidadão considera o saber pelo prisma do direito do cidadão, faz o que pode para refrear a despersonalização e valoriza a democratização, reflete uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativos ético e político da vida universitária (BERNHEIM e CHAUI, 2008).

Bowen (1977) já na década de 70 alertava para a bifurcação das ideias universitárias sobre a importância relativa da formação para os assuntos práticos e a formação para o desenvolvimento de características pessoais cognitivas e afetivas desejáveis.

Num extremo, temos aqueles que vêm a educação superior principalmente como um treinamento para os assuntos práticos. [...] No outro extremo, situam-se o que afirmam ser a tarefa principal da educação superior produzir pessoas boas e competentes, que possuam as desejadas qualidades cognitivas e afetivas gerais. Neste enfoque, as pessoas educadas de forma liberal, poderão lidar com sucesso com os assuntos práticos da vida, sem muito treinamento especial (BOWEN, 1977, s/p.).

Nos dias atuais, o que reforça a visão dos estudos em nível superior como um treinamento para os assuntos práticos é a presença de uma cultura fortemente materialista e utilitarista que, de acordo com Goergen (2010), coloca como principal expectativa dos ingressantes em nível superior, sujeitos desta cultura, a formação profissional com conhecimento técnico especializado como a chave para o futuro sucesso profissional. “[...] A questão não diz respeito à formação profissional em si, que é boa e necessária, mas ao peso exclusivo que essa preparação assume no processo formativo dos estudantes.” (GOERGEN, 2010, p. 19).

Diante deste cenário, de falta de uma concepção única sobre as especificidades e função da universidade, na década de 60, Wolff (1993) preocupava-se com “o ideal da universidade, como ela deveria ser e não como ela é” (p. 26); no cenário atual, preocupamo-nos em investigar o papel de uma universidade que seja capaz de atender as necessidades de uma sociedade mais humana, justa e ética.

[...] Sem uma ideia do qual ela deveria ser e fazer -, é impossível avaliarmos as universidades existentes; não podemos, tampouco, apresentar propostas racionais para reformas universitárias, a menos que já tenhamos decidido sobre a direção a ser tomada, a nosso ver, pela instituição (WOLFF, 1993, P. 26).

Questiona-se hoje sobre “qual universidade queremos?”; “qual o lugar do tradicional e daquelas preocupações do passado sobre o sentido humano?”; “Em tempos de tecnologia, do saber fazer, da pesquisa inovadora, como se coloca a questão da formação humana?”; “Em tempos de globalização ainda cabe falar de humanismo na universidade? Qual humanismo?” (ROSSATO, 2007).

Acreditamos que a Universidade deve ultrapassar a formação profissional específica estendendo-se a uma formação cultural, humana e científica, arraigada a valores éticos e morais. Sobre o desenvolvimento de valores éticos e morais, Boto (2001) nos revela que viver sobre parâmetros éticos requer a eleição de princípios do agir, em consonância com os quais se possa pautar a trajetória da vida, mas as escolhas não estão dadas. É necessário, e recomendável, um exercício continuado para aprender a escolher no plano dos valores. O estudo da ética é sempre inseparável da discussão sobre a vida justa, e a vida justa como categoria só pode ser aprendida ao refletir sobre a realidade social. “A ação ética ancora-se, pois, na intencionalidade da ação, na relação da consciência para consigo mesma, na integralidade do ser humano frente a seus semelhantes.” (BOTO, 2001, p. 122). Para Bedin (2003), apenas por meio de princípios da ética será possível reconstruir essa sociedade que está esfacelada pela miséria, egoísmo, individualismo, pois ela não só faz parte da nossa vida cotidiana, como define o modelo das relações humanas, favorecendo a formação e a construção do cidadão.

Ao encontro desse pensamento, Santiago (2002) nos diz que a universidade deveria contemplar conteúdos éticos de cada profissão, de forma que o futuro

profissional, além de um *expert* em sua área, tivesse também condições de atuar com base em critérios éticos e para isso, a formação do futuro graduado não pode se restringir em conhecimento deontológico, mas sim, deve incorporar aprendizagens que permitam seu desenvolvimento ético e moral como pessoa, tanto em sua dimensão pessoal como social.

Acreditamos, portanto, que a Educação cumpre também seu papel quando instiga a aprendizagem dos valores e da ética. A confluência entre o tema da ética e a educação se coloca justamente na intersecção entre a autonomia da vontade e uma formação pedagógica que habilite a esta vontade (BOTO, 2001).

Nessa perspectiva de Educação, apresentamos Newman (2001) que, no século XIX, preconizava que a universidade deveria ocupar-se da educação e não da instrução, em defesa de uma Educação Liberal⁵. Segundo o autor, a educação forma o caráter, é algo individual e permanente e tem como fim direto melhorar os homens. O conhecimento que advém da educação liberal cultiva o intelecto, educa o homem para tornar-se cavalheiro, com um modo cortês e nobre de conduzir a vida que é próprio de quem possui amplo conhecimento. A educação liberal proporciona o exercício da mente, da razão e da reflexão. O autor considerava a educação universitária equivocada diante da superficialidade com que se passavam as disciplinas, com diversos assuntos sem significado, numa aprendizagem mecânica. Para Newman (2001), os homens são homens antes de serem advogados, médicos, engenheiros e, portanto, fazer deles homens capazes e morais, fará com que se tornem, por si mesmos, advogados, médicos ou engenheiros capazes e morais.

Newman (2001) defendia a utilidade da educação relacionada com a comunidade em geral. Para ele, se uma educação liberal for boa, será necessariamente útil, um intelecto cultivado pode ser um bem em si mesmo, pois faz-nos mais úteis e numerosos, enquanto que o contato superficial com a química,

⁵ Reforçamos que o conceito de Educação Liberal que não apresenta relação com o Liberalismo econômico. A educação liberal indica uma ênfase numa formação que proporciona um fortalecimento do indivíduo a partir de ideias e conhecimentos que lhe permita usar mais livremente sua mente e fazer a relação da sua área de interesse profissional com o mundo social, cultural e natural mais amplo. Quando uma universidade estabelece a Educação Liberal como sua filosofia de educação, está deixando claro que procura formar a partir de um núcleo de conhecimentos, de habilidades básicas, de valores éticos e responsabilidade social e engajamento cívico, tomados como base da formação profissional do estudante. (PEREIRA, 2007)

geologia, astronomia e economia política entre outras disciplinas não é a mesma coisa que o conhecimento profundo de uma ciência. Para Whitehead (1996 *apud* Pereira 2010) a educação liberal é aquela que permanece depois de esquecido os fatos aprendidos na universidade.

A Educação Liberal está presente até os dias atuais em Universidades tradicionais como a de Cambridge e Oxford na Inglaterra, e na Universidade Harvard nos Estados Unidos que, como muitas das universidades americanas, sempre desenvolveram a formação do estudante universitário tendo como base um currículo cultural que o permita obter uma ampla formação geral sobre a qual possa embasar a sua formação específica (PEREIRA, 2010). As atividades curriculares desenvolvidas para essa formação se modificam de tempos em tempos no intuito de atender às necessidades de qual deve ser a educação do indivíduo para aquele determinado tempo histórico (PEREIRA, 2010).

Em 2007, a Universidade de Harvard aprovou um novo currículo. Tradicionalmente esta universidade realiza revisões curriculares de cinco em cinco anos, mas desde 1978 o “Core Curriculum”, núcleo curricular da Educação Geral, não havia sofrido alteração. O novo currículo pretende alargar o alcance da educação geral e deixar claro o que se espera de uma educação geral neste novo milênio. De acordo com Harvard (2004 *apud* PEREIRA, 2010) a educação geral deveria capacitar os estudantes e desenvolver múltiplas perspectivas sobre si mesmos, sobre o mundo e dar-lhes conhecimento, treino e habilidades para imprimir um sadio fundamento para as suas vidas.

Chauí (2001) critica o fato de que no Brasil a Universidade Liberal tornou-se antiquada e indesejável, “a universidade liberal, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo está agonizando” (p. 54). Sua agonia prolongada aparece como crise e sua modernização a faz parecer irracional e inútil. A cultura da universidade brasileira reduz toda a esfera do saber à do conhecimento, ignorando o trabalho do pensamento, limitando “seu campo ao do saber instituído, nada mais fácil do que dividi-lo, dosá-lo, distribuí-lo e quantificá-lo.” (CHAUÍ, 2001, p. 60).

Para Wolff (1993) a universidade deveria oferecer aos estudantes cursos rigorosos e desafiadores de ciências e ciências sociais objetivando uma exploração intelectual. De acordo com ele “não deveriam existir ‘especializações’ na graduação claramente concebidas para dissimuladamente prender os estudantes numa trilha de doutoramento” (p. 190).

Ao encontro disso, Ricoeur (1983) defendia que a Universidade visasse a uma iniciação aos aspectos mais gerais das ciências modernas ao invés da especialização das ciências e das técnicas. Para ele, o ensino deve dirigir-se ao “desenclausuramento” e à “desprofissionalização” e oferecer aos estudantes opções múltiplas e combinações variáveis. De acordo com o autor, um médico, por exemplo, não pode ignorar a psicologia e as ciências sociais, numa época em que metade de seus pacientes está doente por causa de sua própria civilização (RICOEUR, 1983).

Bok (1988), afirma ainda que carga alguma de treinamento transformará um indivíduo egoísta num médico prestativo e que, portanto, a baixa prioridade que as escolas profissionais tendem a dar à ética e à responsabilidade social parece particularmente infeliz (BOK, 1988).

Para Souza Filho (2006) a missão da Universidade foi definida ao longo da história como o lugar da formação de pesquisadores, pensadores independentes, produtores de conhecimento e de técnicas socialmente necessárias ao desenvolvimento do bem-estar humano. Ainda segundo o autor

[...] a missão da universidade, quanto a si própria e à sociedade, é tornar-se o lugar da formação de uma elite intelectual, cultural e científica. Esta não é uma elite de classe, mas uma elite de espírito. Nem por isso elitista e diletante. Ser elite aqui é apenas no sentido do elevado grau de compreensão da realidade que passam a ter todos aqueles que se beneficiam da educação no modo teórico-filosófico-científico de pensar [...] (SOUZA FILHO, pp. 178-179).

A Educação Liberal pode ser acometida por críticas pela crença que na contemporaneidade as necessidades educacionais e sociais são outras. Concordamos que as necessidades educacionais e sociais mudaram ao longo do tempo. Enquanto a Universidade preconizada por Newman encontrava-se inserida no paradigma da modernidade, encontramos-nos atualmente em um paradigma com uma nova ênfase, o pós-modernismo. Enquanto na Modernidade o mundo era visto de forma ordenada e linear, regido por um método científico racional e objetivo, a pós-modernidade vê o

mundo e a natureza numa ordem flexível, instável, imprevisível e complexa (PEREIRA, 2002).

Sobre isso Goergen (2006, p 86) nos diz que

Na modernidade, os ocidentais trocaram a crença em Deus e no paraíso por um projeto novo de paraíso terrestre. Os ideais iluministas fortemente alicerçados na crença da capacidade da razão de trazer a felicidade substituíram a ditosa esperança de um dia ver a face de Deus. A Revolução Francesa resumiu esse sonho em três palavras mágicas: liberdade, igualdade e fraternidade. Iniciou-se, então, a construção de uma hegemonia que, apesar dos terríveis reveses (duas guerras mundiais, uma guerra fria, Auschwitz, Nagasaki, fome e miséria), até hoje não foi abandonada. No entanto, fica da vez mais evidente que essa hegemonia ocidental está chegando ao fim e que o sonho não foi realizado. Parece que o modelo implementado já chegou ao seu ápice e é iminente o seu retrocesso. As luzes modernas que brilham nas conquistas da ciência iluminam um cenário de miséria humana. Hoje, umas das maiores conquistas da ciência, que é a energia atômica, símbolo do poder imperial das grandes potências, converte-se em pavor e medo quando se imagina que essas mesmas armas nucleares possam cair nas mãos de grupos que, eventualmente, não terão muito escrúpulo em usá-las. A razão ocidental está dividida entre a exuberância e o desespero.

Santos (1995) nos mostra que são muitos e fortes os sinais de que o modelo da racionalidade científica, representativo da modernidade, atravessa uma profunda crise. De acordo com o autor, na pós-modernidade a crise do paradigma emergente, assentado nas ciências naturais, coloca em xeque a distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais, assentada numa concepção mecanicista que deixou de ter sentido e utilidade e, portanto, a superação dessa dicotomia, tende a revalorizar os estudos humanísticos (SANTOS, 1995). Para Santos, na ciência moderna houve a ruptura epistemológica que simbolizou o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o conhecimento científico só se realiza enquanto tal, na medida em que se transforma em senso comum, pois traduz-se em sabedoria de vida.

Diante disso, acreditamos que a Educação Liberal parece ainda mais apropriada para o paradigma atual, uma vez que no pós-modernismo os desafios educacionais estão em preparar os estudantes para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, trazendo a necessidade da atualização constante e da emancipação como sujeitos históricos capazes de compreender a atualidade de uma sociedade cada vez mais informacional e globalizada e perscrutar as direções futuras. “Cabe à educação a função de posicionar os indivíduos como sujeitos diante dela, submetendo

a ciência e a tecnologia às determinações objetivadas do ser humano” (PEREIRA, 2000, p. 178).

Para Morin (2000) a realidade contemporânea indica necessidades de abordagens complexas, com articulação do conhecimento, a que ele aponta como tarefa vital, “porque se funda na possibilidade de regenerar a cultura pela religação de duas culturas separadas, a da ciência e das humanidades.” (p. 51).

O autor nos diz que a complexidade é um desafio que se intensifica no mundo contemporâneo já que nos encontramos em uma “era planetária”, na qual todos os problemas fundamentais que se colocam em um quadro em um determinado país, o ultrapassam, pois decorrem dos processos mundiais (MORIN, 2000).

Os problemas mundiais agem sobre os processos locais que retroagem por sua vez sobre os processos mundiais. Responder a este desafio contextualizando-o em escala mundial, quer dizer, globalizando-o, tornou-se absolutamente vital, mesmo se isto é muito difícil (MORIN, 2000, p. 46).

Entendemos, portanto, que o ensino tem como missão primordial aprender a religar, ao invés de separar como foi feito até o presente. Religar as questões a partir do ser humano, mostrando-o em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais de forma que as disciplinas mantenham uma marca humana atingindo, assim, a unidade complexa do homem (MORIN, 2000).

De acordo com Pereira *et. al.* (2011) no Brasil, com a promulgação da atual LDB (9.394/96) e das Diretrizes Curriculares, as universidades iniciaram debates internos e entre universidade sobre as questões curriculares. Tem se discutido sobre os “aspectos de flexibilidade, estruturação, profundidade, abrangência, conteúdos específicos, herança cultural, prática profissional, relevância social, relação teoria-prática, pesquisa etc.” (p. 6). Para os autores

As Diretrizes Curriculares apresentam mudanças na forma de ver e entender a formação na graduação e uma dessas é o entendimento de que os currículos devem “incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas” (DIRETRIZES CURRICULARES, 2008). Outra é a concepção da graduação como uma etapa inicial de formação no processo contínuo de educação permanente e não como um momento de esgotamento dos conhecimentos (PEREIRA, *et. al.*, 2011, p. 7).

No entanto, em momento anterior, Pereira (2007), atenta para a compreensão dos princípios de Educação Geral em consonância com a Educação Liberal preconizada por Newman, a qual se diferencia da formação geral preconizada pelas Diretrizes Curriculares. As DCNs expressam o entendimento sobre “sólida formação geral” como uma formação básica que se refere aos conhecimentos gerais de apenas uma área de conhecimento e não a uma formação mais ampla e interdisciplinar. Segundo a autora a formação geral não é em nada incompatível com as finalidades da universidade que busca responder as demandas da sociedade contemporânea uma vez que consiste fundamentalmente em solicitar a preparação de indivíduos cultos, críticos e com conhecimentos científicos capazes de continuar seu processo de formação sobre uma ampla base de conhecimentos e procedimentos éticos, além de agirem de forma técnica competente (PEREIRA, 2007).

A proposta de uma formação geral como base de formação na graduação parece responder às necessidades de uma formação que tenha como proposta trabalhar os conhecimentos de forma integrada, superando as fragmentações da organização curricular atual, priorizando a dimensão ética, compreendendo as necessidades sociais, entendendo a responsabilidade de cada área específica de conhecimento na busca de soluções e das contribuições das diferentes áreas para um todo (BASTOS; BRIDI, 2010).

Para Goergen (2006) os esforços intelectuais da universidade precisam se despendem na luta pela conquista dos sentidos para o ser e o pensar, dos sentidos para o decidir e o agir, dos sentidos para a ciência e para o humano. Para isso, é preciso elaborar visões de conjunto que permitam recompor, em uma visão de totalidade, os olhares parcelares exacerbados pela ciência e corroborados pela tecnologia, que deformam e arruinam o rosto humano. Para o autor, uma das principais dívidas que a universidade tem ainda a saldar, em termos de compromisso social é superar a fragmentação da razão, contribuir para que a razão se reintegre e se reencontre consigo mesma, “porque a fragmentação da razão é a razão da barbárie” (GOERGEN, 2006, p. 94).

Santos (1995) nos chama a atenção para a relação entre ciências sociais e naturais uma vez que no pós-modernismo a dicotomia entre ciências naturais e

ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade uma vez que se assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza que se contrapõe aos conceitos de ser humano, cultura e sociedade. Deve-se, portanto, superar essa dicotomia e revalorizar os estudos humanísticos (SANTOS, 1995).

Segundo Rossato (2004) repensar o humano na sociedade brasileira é um desafio que se impõe diante de uma sociedade dominada pela miséria, violência e desigualdades. “É no humano que se faz o médico, o engenheiro, o agrônomo enfim, todo o profissional digno de tal nome.” (ROSSATO, 2004, p. 150). Para o autor, a desumanização da universidade significará a desumanização ainda maior da sociedade.

A grande tarefa da universidade não se limita à transmissão ou a busca de novos saberes, mas visa à compreensão do próprio homem. Para tanto, o processo de formação deveria ser perpassado pelas humanidades (ROSSATO, 2007, p. 147)

Assim como o homem não nasce humano, mas se humaniza ao longo de toda a sua vida, o humano é algo que se decide, se escolhe, se exercita e em todas as áreas do conhecimento (idem, p. 148).

Não pretendemos com isso, colocar a universidade como redentora de todos os problemas sociais, no entanto, concordamos com Teixeira (1998) quando este afirma que as universidades fazem a vida marchar. Assim, acreditamos que a universidade no cenário atual deve cumprir com seu papel de formar “cidadãos-profissionais” (PEREIRA, 2007) capazes de atuarem de forma mais humana, ética e competente. O cenário atual tem demonstrado que os anos de treinamento exclusivamente profissional das universidades não estão sendo suficientes para o desenvolvimento de cidadãos críticos e comprometidos com sua sociedade. Tantos são os casos que conhecemos a partir da mídia, os quais apresentam profissionais envolvidos em fraudes e crimes com o intuito único de lucro financeiro que causam malefícios, muitas vezes, irreparáveis à população.

Para Rossato (2006) há, sem dúvida, um imenso espaço de formação que foi deixado vazio nas universidades e isso tem se refletido diretamente na atuação dos profissionais dela egresso, que do humano se tornaram indiferentes na medida em que a preocupação com o desenvolvimento tecnológico nem sempre foi acompanhada pela preocupação ética. Este cenário demonstra que ciência e a tecnologia não são

atividades neutras e podem ter múltiplos significados e aplicações na sociedade, inclusive aplicações que podem ser muito vantajosas para alguns e prejudiciais para outros. A universidade, portanto, deveria questionar-se sobre a natureza e o papel da ciência e da tecnologia no contexto de um país e de uma sociedade como Brasil. Pensar na responsabilidade social do cientista. “Não é suficiente dizer que ciência e tecnologia de per si são úteis à sociedade” e, portanto, cabe à universidade preocupar-se com seu sentido social (GOERGEN, 2006).

Quando a ciência elimina a ideia de contexto alegando neutralidade, ela se torna absoluta, imperialista e idiota. Há, portanto, a necessidade de estabelecer prioridades condizentes com as necessidades sociais (GOERGEN, 2006, p. 80).

Ao encontro disso, a Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998) determina que todas as funções universitárias – ensino, pesquisa e extensão – devem ser exercidas com uma dimensão ética (BERNHEIM E CHAÚÍ, 2008). De acordo com Boto (2001) a educação ética

supõe um certo disciplinar da vontades, um controle continuado dos instintos e da expressão das determinações externas. A ética é firmada no discernimento necessário entre o possível e o sonhado, na busca escrupulosa de construção de uma vida equilibrada, valorosa e justa, que resiste e recusa o voluntarismo das paixões. Nessa trilha, a identificação precisa do sentido da justiça e o discernimento das fronteiras que possibilitam a justa indignação se apresentariam como requisitos fundamentais (BOTO, 2001, p. 129).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) evidencia também a necessidade de educar os profissionais para que se formem comprometidos e com atitudes de responsabilidade moral e ética no dever assumido, ou seja, a formação de um profissional-cidadão. De acordo com Boto (2001) a questão sobre a ação ética tem sido objeto de frequentes reflexões. Presencia-se hoje um debate generalizado, próximo do nível opiniático, quase um *slogan* de senso comum sobre ética e educação. Contudo, o pensamento a propósito da ética implica reflexões acerca de temas como os da solidariedade, da tolerância, da responsabilidade, das identidades e dos direitos (BOTO, 2001).

Nesse sentido, tendo em vista a superação de uma formação que se limite a aspectos técnicos profissionais, reforçamos a discussão acerca das propostas de Educação Geral em nível superior que, segundo o Columbia Report (Belknap; Kuns,

1977) *apud* Santos Filho (2007), é simplesmente educação, sendo seu oposto treinamento.

Treinam-se médicos, advogados, historiadores, físicos, mas se educam seres humanos. [...] Não se trata de abandonar o treinamento, mas de não esquecer da educação. Educação sem treinamento – diz o Relatório – é impossível, mas treinamento sem educação é desastroso (BELKNAP; KUNS, 1977, p.3 *apud* SANTOS FILHO, 2007, p. 26).

As inovações e transformações na educação superior dos Estados Unidos durante o século XIX que levaram a progressiva abolição de disciplinas do currículo de artes liberais do tradicional “*College*” de raiz inglesa e a progressiva inclusão de disciplinas de caráter práticos no currículo tradicional, entre outras, levou à perda progressiva da função histórica do “*College*” – que era formar o homem culto e desenvolver suas habilidades intelectuais básicas de ler, falar, escrever e pensar. No intuito de reverter essa situação, muitos pensadores, líderes e educadores americanos iniciaram o movimento de educação geral na primeira metade do século XX, consolidando-o ao longo do século (SANTOS FILHO, 2010).

Para Pereira (2007), a Educação geral é uma das contribuições mais importantes que a instituição universidade pode oferecer aos alunos que se preparam para ser um profissional com conhecimentos para além da especificidade de sua área de atuação, que chamamos de profissional-cidadão. Segundo a autora o termo Educação Geral

tem sido utilizado para informar o entendimento sobre a parte comum do currículo, oferecida a todos os estudantes como aspecto prévio e primordial do desenvolvimento intelectual, que os prepara para ações cívicas e para a aquisição das competências profissionais. [...] é tida ainda, como a preparação mais necessária para uma vida de contínua aprendizagem, pois oferece uma formação conceitual e não uma formação prática utilitarista (PEREIRA, 2007, p. 67).

A educação deve esforçar-se para criar condições de estímulo para o crescimento intelectual, moral e emocional dos estudantes, de forma que possam fundamentar as suas habilidades em um quadro mais maduro de referência com bases em valores humanos, que estimule propositalmente o estudante a reformular seus objetivos, o seu mapa cognitivo do mundo, a maneira como ele pensa, assim como a própria visão do seu papel na sociedade (KENISTON; GERZON, 1927, p. 53 *apud* BOWEN, 1977). É nesse caminho que se educa o que Pereira (2007) denomina

“profissional-cidadão”, ou seja, o sujeito aquele que se vê primeiramente como um cidadão ativo e significativo em seu tempo histórico e que age profissionalmente em sua área tendo, primordialmente, como perspectiva, a sua condição de cidadão inserido em uma sociedade e um mundo global e complexo (PEREIRA, 2007), com pertinência social, sujeitos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade melhor, mais humana e justa (GOERGEN, 2010).

A defesa pela formação de profissionais-cidadãos, embasada na Educação Geral, tem como intuito evitar que os estudantes ao saírem da universidade, não saiam

dela “treinados” como bárbaros especializados, ansiosos por ingressar no mercado de trabalho. Esses futuros profissionais poderão ser muito capazes de criar técnicas para torturar sem matar, de construir pontes ou prédios precários para lucrar mais, de aplicar a letra da lei para fazer injustiça porque passaram pela universidade sem oportunidade para refletir sobre a dignidade humana, a prioridade da qualidade de vida sobre o mercado, os problemas éticos, a responsabilidade social da profissão.” (SANTOS FILHO, 2007, p. 19).

Alinhado a isto está a fala de Tristão Athayde⁶ (*apud* PROTTA E HANSEN, 1998) para quem a universidade visa, principalmente, à formação do homem integral, como base a uma visão global de universo e ao cultivo das ideias gerais e dos princípios da unidade global e humanístico do ser humano. Daí o seu próprio nome Universidade. Ela deve ser os alicerces e a cúpula da cultura, como síntese e justificativa da unidade da espécie humana acima de todas as variedades raciais ou políticas e de suas raízes ontológicas e transcendentais. “Ensinar a pensar bem é, portanto o fundamento de toda a missão universitária, com raiz e fonte da cultura.” (PROTTA E HANSEN, 1998, p. 11).

A Universidade deve, portanto, oferecer uma formação básica, deve propiciar uma iniciação aos principais tipos de processos intelectuais e uma formação especializada para a prática efetiva de um método de pesquisa. Quanto à formação profissional, o “treinamento a um saber fazer” (p. 20), não pode ser classificado como pesquisa intelectual e pode ser oferecida em escolas especializadas fora da Universidade (PROTTA E HANSEN, 1998).

⁶Alceu Amoroso Lima (1893-1983), também conhecido como “Tristão de Athayde”, pseudônimo de escritor das crônicas que marcaram época nos jornais do Rio de Janeiro por mais de meio século, também foi um dos pensadores da universidade brasileira.

Santos Filho (2007) faz uma proposta diferente. Para o autor a Educação Geral poderia ser ministrada juntamente com a educação profissional a todos igualmente, como requisito de uma sociedade democrática, uma vez que o objetivo da educação é o preparo do indivíduo para tornar-se um *expert* em alguma profissão ou arte particular e na arte geral do homem livre e cidadão. Pereira (2007, p. 89) atenta para o fato de que

a formação geral não é incompatível com as finalidades de uma universidade que pretende responder às demandas da sociedade contemporânea, pois estas não se esgotam na solicitação da preparação profissional, mas consistem fundamentalmente em solicitar a preparação de indivíduos cultos, críticos e com conhecimentos científicos, capazes de continuar seu processo de formação sobre uma ampla base de conhecimentos e procedimentos éticos, além de agirem de forma técnica competente.

Entretanto, os defensores de uma relação estreita entre a educação superior e o mundo corporativo geralmente se embasam em argumentos utilitaristas que, na maioria das vezes, não se preocupam com a natureza nem com o sentido social, humano e democrático dos processos de desenvolvimento (GOERGEN, 2010). Mas até mesmo para os argumentos mais utilitaristas, a Educação Geral é justificável. A pesquisa de Zulauf (2006) buscou, na visão dos estudantes, respostas para a questão da empregabilidade relacionada ao ensino superior e um dos resultados mostrou que o crescimento no número de graduados provocou um aumento da competição no mercado de trabalho, o que fez com que muitos dos egressos iniciassem a vida profissional em empregos nos quais não utilizavam os conhecimentos específicos adquiridos na graduação ou não conseguissem empregos de nível superior. Estes fatos levaram à evidente conclusão de que a formação universitária teria que combinar o ensino de matérias específicas com o ensino de habilidades que pudessem ser transferidas a diversas áreas de trabalho (FALLOWS E STEVEN, 2000 *apud* ZULAUF, 2006).

Esse estudo nos possibilita afirmar que até para os que defendem a universidade sob a égide de um modelo prático-utilitarista, a Educação Geral pode apresentar-se como uma alternativa na medida em que possibilita ao estudante desenvolver diversas habilidades para além de uma formação profissional específica, dentre elas a de aprender a aprender.

Para Bowen (1977), a educação formal não compreende apenas o currículo acadêmico formal, aulas e laboratórios, mas também todas aquelas influências que envolvem os estudantes nas muitas e variadas experiências da vida acadêmica. Moreira (1997) nos mostra que a influência do pensamento pós-moderno traz uma visão abrangente do currículo, “passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado e de construção de identidade e subjetividades.” (p. 15). De acordo com o autor, o currículo pode ser dividido em três tipos: o currículo formal que abrange os planos e propostas oficiais; o currículo em ação, marcado pelo que de fato acontece nas aulas e instituições escolares; e o currículo oculto, identificado pelas regras e normas não explicitadas (MOREIRA, 1997).

Para Silva (1995) o currículo é o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos estudantes, constituindo o núcleo do processo institucionalizado de educação e, representando assim, um íntimo sentido entre educação e identidade social. Ao encontro disso, Pereira (2011) afirma que é pelo currículo que uma instituição exerce a aculturação e interiorização de hierarquias tanto intelectuais como sociais. “É nesse sentido que podemos afirmar que os currículos produzem diferenças na formação de um ou outro tipo de profissional em seus cursos de graduação” (PEREIRA, 2011, pp. 220-221). A autora nos apresenta ainda que

Quanto aos conteúdos passados pela estrutura do currículo, há décadas a sociologia crítica mostrou que não é uma transmissão em estado puro. Aprender os saberes científicos, humanos ou técnicos, afeta a formação da personalidade, das estruturas mentais e das categorias de pensamento de base, pois esses saberes constituem o suporte da aculturação ou da integração lógica aos valores de uma sociedade (PEREIRA, 2011, p. 221).

Reforçamos ainda a influência do currículo oculto na formação dos estudantes, uma vez que, mesmo não estando explicitados nos planos e nas propostas pedagógicas, as atitudes e os valores são transmitidos subjetivamente pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano acadêmico (MOREIRA; CANDAU, 2007). Para Gomes (2007) estão presentes no currículo oculto saberes que não encontram um lugar definido nos currículos oficiais e que “podem ser compreendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida.” (p. 31).

Nesse sentido, consideramos que as vivências universitárias a que são expostos os estudantes estão implícitas tanto na flexibilização do currículo (PEREIRA; CORTELAZZO, 2002) como também no currículo oculto e estas, aliadas à formação profissional, possibilitam o desenvolvimento pessoal, nos seus aspectos cognitivo, afetivo e social. Estas vivências podem ser possibilitadas por atividades ou experiências diversificadas de caráter não obrigatório para diferentes estudantes como, por exemplo: monitoria, iniciação científica, estágios, eventos e congressos, grupos esportivos, empresa-júnior, participação em centros acadêmicos, representação estudantil, moradia estudantil, trabalho no campus, debates etc. (FIOR; MERCURI, 2003). Consideramos que a análise dessas variáveis é tão importante quanto a análise da experiência vivenciada no currículo formal, uma vez que não são neutras e que, segundo Fior e Mercuri (2003) tem se mostrado como forte potencial de contribuição na garantia do desenvolvimento integral do estudante, futuro profissional.

O currículo é, portanto, constituído de significados que estão sempre em construção dentro de determinadas práticas. Compreendemos que ele corporifica uma representação de valores socioeconômico-culturais. O desafio curricular atual é romper com esse paradigma cristalizado de entender e desenvolver a formação do aluno. Pereira (2011) afirma ainda que vem aclarando-se aos poucos a imposição arbitrária de uma só forma de entender o mundo e, de acordo com a autora, o “movimento pós-moderno segue a linha da rejeição à racionalidade como única condutora ao conhecimento” (PEREIRA, 2011, p. 224).

Para Silva (1999), há uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-modernismo uma vez que o currículo ainda carrega as características modernas. Ele apresenta-se de forma linear, sequencial, estático, disciplinar, segmentado e sua epistemologia é realista e objetivista. “Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação.” (SILVA, 1999, p. 115) No entanto, a realidade contemporânea é a do sujeito pós-moderno, resultado do cruzamento dos movimentos sociais que contribuem para dar visibilidade às múltiplas formas pelas quais a história e a dinâmica sociais são construídas pelos diferentes grupos sociais e culturais, daí a importância de outros eixos de movimento da dinâmica social (raça, gênero, idade). “A educação, a escola e o currículo estão,

naturalmente, no centro desses processos.” (SILVA, 1995, p. 195) O currículo como corporificação de um suposto conjunto de valores, conhecimento e práticas culturais, tem um papel crucial neste processo (SILVA, 1995).

De acordo com isso, Goergen (2010) explicita que a universidade não é apenas a preparação técnica de jovens para o emprego, ela deve ser também uma oportunidade de pensar as questões fundamentais do homem, da vida e da sociedade. Para o autor, a educação superior é um sistema que está comprometido com o desenvolvimento da sociedade como um todo e com o ser humano de maneira geral. Assim, deve estar ao mesmo tempo próxima e distanciada do seu tempo histórico (GORGEN, 2010).

Próxima porque lhe compete formar os jovens de hoje para a realidade atual e porque deve contribuir para o desenvolvimento científico-tecnológico. Distanciada porque ela tem igualmente a obrigação de exercer seu potencial crítico com relação tanto ao desenvolvimento quanto aos sentidos sociais e humanos da ciência e tecnologia. Para isso, é necessário que ela tome distância do real (GOERGEN, 2010, p. 24).

É função da universidade destinar aos estudantes uma educação de graduação que não signifique apenas uma etapa na formação profissional, mas sim, e principalmente, uma educação para o pensar, para que adquiram condições de fazer a crítica à alienação, ajudando-os a superar a visão anterior adquirida sobre a vida, a sociedade e a história. (SOUZA FILHO, 2006). A educação universitária deve conduzir os alunos a atos filosóficos, é tarefa própria da universidade fazer compreender que atos filosóficos não são atividades de filósofos, como Karl Jaspers (*apud* SOUZA FILHO, 2006, p. 182) escreveu: “ensinar filosofia não é ensinar uma matéria a mais, ou um domínio reservado a especialistas, é ‘ensinar a pensar’”.

Importante olhar a educação superior como promotora de mudanças nos indivíduos e na sociedade. Quando os egressos saem do ensino superior, eles estão destinados a afetar a sociedade e quando as ideias artísticas e/ou intelectuais derivadas das atividades acadêmicas se insinuam na sociedade são, certamente, destinadas a influenciar o curso do desenvolvimento social. “A educação superior põe, então, em movimento um processo dinâmico que leva a mudanças na sociedade, que, por sua vez, levarão a outras mudanças nos indivíduos e na sociedade.” (BOWEN, 1977, s/ p.).

1.2. FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A formação acadêmica exposta no capítulo anterior é uma formação que consideramos ter melhores condições de formar um cidadão crítico e profissional ético, amparada na Educação Geral que busca romper com a dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais, revalorizando os estudos humanísticos. Acreditamos que essa formação reverbera na sociedade de forma mais positiva, uma vez que promove nos estudantes a capacidade de refletir crítica e eticamente sobre a sociedade na qual se insere, tendo em vista, a partir da sua atuação, assumir um compromisso de transformação social.

Bok (1988) ao discorrer sobre as questões da formação exclusivamente profissional, indaga se as faculdades respondem adequadamente às necessidades de seus alunos e se esses estudantes recebem uma formação suficientemente boa para capacitá-los a prestar um serviço social competente, sendo líderes na profissão e servindo ao interesse público. Para Bowen, embora esteja aumentando o reconhecimento de que uma educação humanística, voltada para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, seja uma responsabilidade básica, a balança ainda parece favorecer o lado mais utilitarista. (BOWEN, 1977). Importante salientar que, apesar de passadas mais de três décadas, a fala de Bowen (1977) apresenta-se ainda, infelizmente, muito atual contemporaneamente.

Os cursos profissionalizantes utilitaristas ganham força em contextos como o nosso, de grave atraso cultural e verbas reduzidas (GOERGEN, 2006). A universidade, em razão do grande volume de recursos que consome e dos temas teóricos que não apresentam aplicação imediata é, facilmente, estigmatizada como uma instituição de luxo que só beneficia as camadas mais elevadas da sociedade. Decorre dessa crítica a busca por estabelecer uma relação direta, quase mecânica, entre as atividades acadêmicas e a sociedade. (*idem*)

Cobra-se da Universidade que ela forme profissionais adaptados ao desenvolvimento tecnológico atual, aos ditames do mercado e às novas realidades, atendendo ao sistema da sociedade vigente, em uma ideia de que a universidade está

ultrapassada (SOUZA FILHO, 2006). “O discurso adaptacionista visualiza e projeta uma universidade bem definida: a universidade conformada e conformadora.” (*idem*, p. 175).

Todavia, o discurso adaptacionista não existe apenas como uma pressão vinda de fora, discurso que cercaria a universidade do seu exterior; ele é acolhido e reproduzido no interior das próprias universidades. Muitos são os professores e estudantes que acreditam que a universidade deve mudar na direção daquilo que se cobra dela. Assim, diz-se, com frequência, que a formação universitária, em todos os níveis, deve permitir aos profissionais que saem das universidades adaptarem-se às inovações industriais, do mercado etc., sob pena de as universidades ficarem isoladas ou serem ultrapassadas. Uma visão que coincide – mas não por acaso – com o que empresários e políticos dizem da universidade (SOUZA FILHO, 2006, p. 176).

Entretanto, acreditamos que a universidade tem um compromisso social e este não está ligado a cumprir com serviços de interesses e exigências socioeconômicos do sistema vigente, seja para suprir suas incompetências, seja para otimizar seus procedimentos quando estes visam apenas a interesses e vantagens privados (GOERGEN, 2006). Concordamos com Goergen (2006) para quem o

Compromisso social da universidade significa, também, o exercício da crítica, da oposição, da resistência. Compromisso social não pode ser interpretado somente sob o aspecto operacional sistêmico, mas deve ter em vista também, o contexto social mais amplo que envolve tanto a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária, quanto a realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão (GOERGEN, 2006, p. 68).

De acordo com Bernheim e Chauí (2008), a análise das relações entre sociedade e universidade é um dos principais temas de estudos sobre Educação Superior. A Declaração Mundial sobre Educação Superior reconhece que a universidade vem sendo confrontada a muitos desafios e precisa se renovar radicalmente para que a nossa sociedade, que passa hoje por uma profunda crise de valores, possa transcender meras considerações econômicas e incorpore dimensões mais profundas de moralidade e espiritualidade (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008).

A universidade deve renovar-se também para enfrentar a profunda contradição que vive nos dias atuais conforme apresentada por Goergen (2006). Para o autor, a universidade forma profissionais para campos de trabalho que ela mesma se encarrega de eliminar pelas inovações que desenvolve, as quais acabam eliminando o trabalho e gerando o desemprego. Diante desse cenário, a universidade precisa

melhorar o ensino e a ciência que pratica, mas orientada para fins de empreendimentos sociais de interesse público geral, que promovam o bem-estar humano, a justiça, a democracia e a liberdade – “coisas que, a dizer a verdade, nossas elites econômicas e políticas continuam a ignorar” (SOUZA FILHO, 2006, p. 176).

Questiona-se então sobre como estão sendo preparados os futuros profissionais para atuar na sociedade do conhecimento e, mais que isso, se os futuros profissionais estão sendo preparados para serem agentes de mudanças sociais, capazes de concretizarem uma sociedade mais humanizada (GODOY, 2011). Goergen (2006) questiona ainda sobre o que significa formar jovens e profissionais para a sociedade e para a vida; e para que a Universidade deve preparar os jovens. Segundo o autor, não dar atenção a essas questões representa ignorar as relações que existem entre o sentido do estudar e as questões mais amplas da cultura, das transformações que vêm ocorrendo, da globalização, da mundialização e da eliminação do trabalho no mundo da “tecnociência” (GOERGEN, 2006). Corroborando ainda com essas questões, Pereira, et. al. (2011)

Hoje a universidade se pergunta qual é o seu papel: formar o profissional para os diferentes campos da atividade humana segundo os interesses do mercado de trabalho ou preparar os estudantes para desempenhar atividades profissionais no mundo do trabalho preparando-os para exercer papel social de profissionais-cidadãos que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e ética (p. 6).

No século XXI espera-se que o profissional seja um ser pensante que colabore com o desenvolvimento histórico-social do tempo presente e futuro, compreendendo o seu tempo e o seu espaço e esteja melhor preparado para lidar com a diversidade à sua frente, inclusive as de caráter étnico, religioso e sexual (FAVACHO & PAZ, 2007 *apud* GODOY, 2011).

Ao considerar que a universidade deve ter um compromisso social, torna-se urgente repensar a formação de profissionais num cenário que, segundo Goergen (2006), “alguns autores chamam de fim de trabalho” (p. 91). Com a redução do trabalho, além de se agravar o desemprego, a fome, a miséria e a violência, agravam-se a exploração e a competitividade. Competitividade essa que exclui e condena à marginalidade, ao desemprego e, eventualmente, à fome e à miséria, (GOERGEN, 2006) num ciclo social vicioso.

A formação de profissionais tem essa conotação profundamente ambivalente que nos conduz para o centro do grave debate ético que tanto preocupa a sociedade contemporânea e do qual a universidade deve ser a primeira a ocupar-se (GOERGEN, 2006, p. 91).

Acreditamos que a universidade cumpre com o seu papel ao formar profissionais “inconformados, inadaptados” (SOUZA FILHO, 2006, p. 183), profissionais capazes de se indignar e de produzir indignações diante das desigualdades e das injustiças, diante da discriminação e da violência, sendo profissionais capazes de atos críticos (SOUZA FILHO, 2006).

Para Oliveira (1988) a efetividade do ensino superior vai ser atingida se e quando o aprendiz interagir com a realidade com a qual se defronta, ou seja, nas próprias características do exercício profissional para o qual o curso pretende preparar o aluno. Entretanto, de acordo com Goergen (2010), embora a formação profissional apresente um elemento importante de pertinência social, não pode ser tomada como único critério de avaliação de qualidade da universidade. A formação acadêmica de qualidade é muito mais que o preparo profissional para atuação no mercado de trabalho, ela envolve a formação do ser humano integral enquanto cidadão político e ético (GOERGEN, 2010).

A formação acadêmica não pode desconsiderar sua responsabilidade em formar profissionais que sejam capazes de dar continuidade ao projeto de sociedade demandado por uma geração, a relação entre educação e trabalho não pode ser ignorada, entretanto, essa relação não pode se restringir à noção de que a universidade deve treinar de acordo com as tendências do mercado de trabalho (BURNHAM *et. al.*, 2005 *apud* GODOY, 2011).

Goergen (2010) afirma que a qualidade da universidade não pode ser avaliada apenas pelo critério de sua maior ou menor adaptação ao mercado e defende ainda que a educação superior deva apresentar-se como um sistema compromissado com o desenvolvimento da sociedade como um todo e com o ser humano integral. Não se pode mais aceitar a educação superior como um sistema de ensino e de desenvolvimento científico-tecnológico a serviço do sistema capitalista que mantém lados obscuros como, por exemplo, a exclusão social, o acúmulo exagerado de bens nas mãos de poucos e o desemprego (GOERGEN, 2010).

A tarefa de formar quadros profissionais, de acordo com Protta e Hansen (1998), para atender à demanda regional parece esgotada, não havendo porque insistir na mesma pauta de profissões. “Não teria chegado o momento de atuarmos no sentido de elevar os padrões gerais de cultura das respectivas profissões?” (PROTTA; HANSEN, 1998, p. 28).

É preciso, portanto, questionar sobre qual tipo de cultura a universidade oferece aos estudantes, pois desta questão dependerá, em grande medida, o futuro da sociedade, porque suas convicções e sensibilidade irão refletir-se nas suas ações de seus egressos como futuros líderes no campo da economia, da política, da saúde e da educação (GOERGEN, 2006).

De acordo com Oliveira (1988), é preciso avaliar o exercício profissional em relação a todos os seus determinantes. “E um desses determinantes é a formação desenvolvida pelo aluno para que realize esse exercício de maneira adequada, honesta, competente e socialmente útil” (OLIVEIRA, 1988, p. 26). Para a autora é relevante compreender como e quando a formação acadêmica produz os resultados de interesse social uma vez que, uma instituição que forma educadores, administradores e pesquisadores que irão gerenciar decisões ou até mesmo defini-las e que influenciarão o desenvolvimento de atividades na saúde e educação, não pode eximir-se das responsabilidades sobre a atuação desses profissionais.

Tornar a relação entre os objetivos e atividades dos cursos de graduação e as necessidades da sociedade mais direta e eficaz, através de eficiente retroalimentação, é um dos caminhos apontados por Carvalho (1982) para que se efetive esse “planejamento profissional” que constitui (ou é o aspecto mais fundamental de) um currículo de graduação. Este, por sua vez, deve ser desenvolvido por um processo de ensino capaz de “preparar” uma pessoa para transformar [...] a sociedade onde se insere. (OLIVEIRA, 1988, p. 29)

A autora atenta ainda para o fato de que não será uma cerimônia ou ritual de formatura ou um certificado, prova ou exame, a ligação entre formação acadêmica e exercício profissional, mas sim o processo de ensino desenvolvido durante toda a formação do aluno uma vez que os determinantes dessa relação são múltiplos e se influenciam reciprocamente. As características pessoais, as variações socioeconômicas, as condições políticas, as opções e preferências pessoais, os costumes de cada profissão e da instituição de ensino, as características do mercado

profissional, o regime político e o sistema econômico predominantes no país, o conhecimento disponível, a tecnologia existente, a administração das universidades, a formação dos professores, etc. são alguns exemplos de variáveis que interferem com as relações entre formação acadêmica e exercício profissional (OLIVEIRA, 1988).

Ao encontro do que nos apresenta Oliveira (1988), o Modelo I-E-O (*input-environment-outcomes*) e Teoria de Envolvimento de Astin (*apud* PASCARELLA E TEREZINI, 2005) corroboram para a compreensão de que os resultados da universidade são entendidos como função de três conjuntos de elementos: a entrada (*input*) que abarca as características demográficas dos estudantes, o *background* familiar, e as experiências acadêmicas e sociais anteriores à entrada na universidade; o ambiente (*environment*) que se relaciona à totalidade de conjunto de pessoas, programas, políticas, culturas e experiências que os estudantes encontram na universidade, seja dentro ou fora do campus; e o resultado (*outcomes*) que são os conhecimentos, habilidades, valores, crenças e comportamentos dos estudantes após a universidade. Esta concepção de Astin (*apud* PASCARELLA E TEREZINI, 2005) ocupa um terreno intermediário entre explicações psicológicas e sociológicas do estudante. Ele atribui ao ambiente institucional um papel crítico, pois oferece aos estudantes uma ampla variedade de oportunidades acadêmicas e sociais, podendo estes se envolverem com novas ideias, pessoas e experiências. O autor considera ainda que o estudante exerce um importante papel, na medida em que a consequência do impacto da universidade sobre o estudante relaciona-se também com o esforço ou envolvimento com os recursos proporcionados pela instituição (ASTIN *apud* PASCARELLA; TEREZINI, 2005).

Em uma linha próxima, Pascarella (*apud* PASCARELLA; TEREZINI, 2005) sugeriu um modelo em que considera que o desenvolvimento do estudante acontece em função de cinco principais variáveis: 1. *background* dos estudantes; 2. características pré-universitárias e características estrutural e organizacional da instituição; 3. ambiente da universidade; 4. frequência e conteúdo das interações do estudante com os principais agentes socializadores e 5. qualidade do esforço investido em aprendizagem e desenvolvimento.

Tendo em vista que a universidade deve proporcionar ao estudante elementos para se desenvolver como um profissional-cidadão, a análise do ensino superior relacionado ao exercício profissional, considerando todos os seus determinantes, nos parece ser importante para orientar a atuação do que compete à instituição, na medida em que pode elucidar de que maneira e quanto a educação universitária produz os resultados de interesse social, ou seja, o que resulta, na sociedade, daquilo que o profissional fez e que “aprendeu” através das atividades acadêmicas (OLIVEIRA, 1988) curriculares, como também nas atividades extracurriculares.

Bernheim e Chauí (2008) atentam para o fato de que a análise das relações entre universidade e sociedade está no centro do tema da relevância ou da pertinência da Educação Superior, sendo um dos tópicos importantes do atual debate internacional. Para os autores, trata-se de traduzir os objetivos gerais e os objetivos da sociedade em termos das tarefas que cabem à educação superior.

Para Bowen (1977) os objetivos da educação superior para os estudantes abarcam diversos elementos como: a aprendizagem cognitiva; o desenvolvimento emocional e moral; a competência prática e a satisfação durante os anos de graduação e em épocas posteriores da vida. Estes objetivos abarcam subitens que vão ao encontro da Educação Geral como o “conhecimento geral” que deve proporcionar

familiaridade com a herança cultural do Ocidente e algum conhecimento de outras tradições. Consciência da situação contemporânea da filosofia, das ciências, da arte, da literatura, das mudanças sociais, e das questões sociais. Domínio do vocabulário, fatos e princípios em um ou mais campos selecionados do conhecimento. (BOWEN, 1977, s/p.)

O autor apresenta ainda objetivos para a sociedade que podem ser alcançados através da educação, da pesquisa e atividades relacionadas. São eles: avanço do conhecimento; descoberta e engajamento do talento e avanço do bem-estar social (BOWEN, 1977).

Diante deste cenário, acreditamos que os egressos podem desvelar dados sobre a instituição e as situações de ensino que permitem uma avaliação mais abrangente da educação superior e os possíveis impactos na sociedade. Portanto, a

atuação profissional dos egressos é um tipo de informação que pode auxiliar na avaliação da aprendizagem, do ensino e do próprio currículo dos cursos de graduação, na medida em que os ex-alunos podem contribuir a partir de seus depoimentos sobre o que realizaram, ou não, após o término da graduação (OLIVEIRA, 1988).

1.2.1. Formação e atuação de médicos e pedagogos

Medicina e Pedagogia caracterizam-se como dois cursos que apresentam carga horária, currículo, duração do curso e representação social bastantes distintas, no entanto, entendemos que ambos possuem igual importância numa sociedade que se quer justa e democrática. Ambos os cursos formam os profissionais que atuarão no que entendemos serem serviços básicos para uma sociedade que se desenvolva amparada em uma real democracia, no qual o direito à educação e à saúde devem ser princípios indissolúveis de todo e qualquer cidadão.

No tocante à representação social dos cursos, a pesquisa de Soares e Sousa (2007) que buscou identificar as representações sociais de um grupo de estudantes de Pedagogia e Medicina do Estado de São Paulo, no intuito de compreender a imagem da escola elaborada por eles a partir da análise de narrativas desenhadas e escritas, demonstrou que para os universitários de pedagogia a escola é compreendida como um ambiente de ensino infantil ou fundamental cuja função é a de educar, oferecer formação instrutiva e socializar. Para estes estudantes o ambiente escolar é visto de forma muito positiva, imerso em uma natureza moral e permeado pelo afeto. Enquanto isso, para os estudantes de medicina a imagem da escola é constituída por elementos que caracterizam a própria Faculdade onde eles mesmos são alunos e a amizade e o relacionamento interpessoal estão sempre presentes. No entanto, uma oposição divide os estudantes de Medicina em dois grupos.

Do primeiro fazem parte aqueles que acreditam ser a escola um acontecimento que, por sua importância, marca histórias pessoais que determinarão o futuro profissional. No segundo, assim como para os estudantes de Pedagogia, estão aqueles que acreditam que a escola tem a

função de educar, oferecer formação instrutiva e socializar. Em ambos os grupos os pesquisados representam a escola como um resultado positivo da ponderação entre o esforço subjetivo (fazer um percurso educacional até chegar à faculdade, estudar até tarde, receber o diploma) e a realização de uma meta (formar-se, ser médico ou pedagogo) (SOARES; SOUSA, 2007, p. 96).

A pesquisa demonstrou ainda que a construção da identidade dos estudantes se dá a partir de representações e práticas que os sujeitos organizam em suas relações, ou seja, essa identidade vai além do conjunto dos currículos acadêmicos (SOARES; SOUSA, 2007).

Assim, os dados sugerem que, na identidade dos estudantes de Medicina, podem estar impressos elementos que os identifiquem como um grupo: VITORIOSOS pela entrada na faculdade de medicina. Sentem-se orgulhosos pela passagem no vestibular: POSITIVO pela expectativa com relação ao seu percurso de formação, estabelecendo um compromisso duradouro com a escola e seus amigos; CONVICTO por sua escolha na área médica (SOARES; SOUSA, 2007, p.99).

A identificação do grupo de estudantes de Pedagogia pode estar associada a um grupo: IDEALIZADOR por seu conjunto de ideias; MEDIADOR por suas denúncias de falta de integração (idem).

De acordo com as autoras, os resultados demonstram que a representação da escola nos dois grupos apresenta coerência com a realidade social que os grupos investigados vivem (SOARES; SOUSA, 2007). Um ponto que nos chama a atenção nesta pesquisa foi o fato de que ambos os estudantes – de medicina e de pedagogia – apresentam uma preocupação com o mundo econômico e que poucas foram as manifestações que possibilite uma associação dos universitários pesquisados a sujeitos políticos capazes de por em questão a lógica das relações sociais e poder estabelecido na sociedade. Para eles, a imagem de ser cidadão admite o pensamento competitivo com os próprios colegas no alcance da eficiência necessária para sua formação. Não há uma visão de conjunto e o enfraquecimento da interação impede o desenvolvimento e um sistema de regras comuns e de consenso (SOARES & SOUSA, 2007).

As características apontadas pelos resultados da pesquisa revelam que a representação social da escola, para esse grupo de universitários, está impregnada de conceitos que se opõem às perspectivas de formação universitária com objetivos de uma formação de sujeitos capazes de serem críticos, analíticos e de sistematizar e integrar conhecimentos da ciência e da cultura produzidas (SOARES; SOUSA, 2007, p. 105).

Nesse sentido, reiteramos nossa preocupação com uma formação exclusivamente técnica-científica, e apontamos a necessidade de uma educação geral, que desenvolva nesses futuros profissionais a capacidade de exercerem uma cidadania plena, ou seja, uma atuação “de cidadãos competentes profissionalmente, mas também eticamente sensíveis e socialmente responsáveis” (GOERGEN, 2010, p. 39).

Freinet (1998), ao tecer uma crítica aos erros humanos da ciência, relata que médicos e pedagogos se comportam como aprendizes camponeses que adquiriram nas escolas, ou nos livros, algumas noções precisas sobre a cultura da terra e a criação de animais; conhecem nomes, mas, depois na prática, dão-se conta que seu conhecimento só se baseava “nas peças da máquina” (p. 33), sem absolutamente penetrar o segredo do seu funcionamento, sem se familiarizar com o misterioso dinamismo da integração. Os camponeses, no entanto, dão-se conta experimentalmente dos seus erros e imperfeições porque a natureza é implacável, enquanto que

Pedagogos e médicos tem a possibilidade de lançar sobre seus pacientes a responsabilidade de seus fracassos e insuficiências. Eles sempre têm razão (FREINET, p. 33, 1998).

É bastante apropriada a crítica de Freinet para os dias atuais diante da precoce especialização que vem acontecendo cada vez mais nos cursos de graduação e as notícias frequentes de falência do sistema de educação e saúde no nosso país, na qual os profissionais se desresponsabilizam da sua obrigação profissional que perpassa também pela compreensão humana do outro, colocando sobre o paciente ou estudante a responsabilidade pelo fracasso da intervenção profissional.

De acordo com Santos (1995) a excessiva “parcelização” e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e, na medicina, a hiperespecialização do saber médico transformou o doente em uma “quadrícula sem sentido” quando, de fato, nunca estamos doentes senão em geral.

Entendemos que os problemas enfrentados no sistema público de educação e de saúde vão muito além da formação dos profissionais que atuam diretamente nestes cenários. Reconhecemos a existência de outros fatores que dificultam uma

prática profissional coerente com as necessidades sociais, no entanto, acreditamos que a formação universitária pode possibilitar o desenvolvimento de um profissional-cidadão mais comprometido com a sua sociedade e a sua atuação profissional, tornando-os capazes de fazer interferências positivas a fim de promover melhorias sobre o quadro desolador no qual nos encontramos.

Concordamos com Goergen (2006) para quem a universidade não pode aceitar como princípio de seu agir, uma noção de mundo como uma realidade objetiva que existe independentemente dela. Entendemos que ela não tem o poder de render o mundo aos seus ideais, entretanto, ela pode plantar a semente da reflexão para que, à luz do pensamento, os homens e mulheres por ela formados possam decidir se este é o mundo que desejam, se está é a melhor forma de vida para o ser humano (GOERGEN, 2006).

Interessante notar como, apesar de o exercício profissional de pedagogos e médicos convergir quanto à importância social, divergem quanto aos status que a sociedade garante a estes profissionais. Silva (2003) apresenta a situação na década de 60, ao relatar o constrangimento vivido pelas “brincadeiras” de colegas de outros cursos que ironizavam sobre a profissão do pedagogo e que parece permanecer nos dias atuais.

O pedagogo é um especialista de generalidades” ou “o pedagogo é um especialista de coisa nenhuma” ou ainda “a pedagogia é um curso de espera marido (SILVA, 2003, p. 14).

Apesar de ambas as profissões apresentarem importância social fundamental para uma sociedade democrática, que deve garantir acesso indiscriminado a serviços de educação e saúde, percebe-se o ranço do preconceito e desvalorização preservado aos pedagogos que ainda hoje, em muitos casos, enfrentam dificuldades para legitimar sua prática profissional como uma ciência provida de respaldos teóricos e metodológicos, enquanto que os médicos, junto com os advogados, dentistas e mesmo engenheiros, gozam de um status social que os “doutorizam” ainda recém-graduados.

Pierucci (2007) apresenta em sua pesquisa que o monopólio dos médicos sobre o atendimento dos doentes não é natural, mas sim um privilégio obtido por meio

de lutas. Como as primeiras escolas médicas do país são de 1808, quando da chegada da Família Real ao Brasil, pela própria ausência de médicos, o atendimento aos enfermos era feito por curandeiros, espíritas e homeopatas, e às mulheres grávidas em trabalho de parto eram chamadas as parteiras. “Essas funções eram exercidas por pessoas do povo, geralmente analfabetas.” (PIERUCCI, 2007, p. 14). De acordo com Pereira Neto (1995, *apud* PIERUCCI, 2007) foram produzidos documentos durante o Congresso nacional dos Práticos ocorrida em 1922 que mostram que um dos temas recorrentes nos relatórios apresentados relacionava-se à reivindicação dos médicos quanto a sua exclusividade na “arte de curar” (p. 13). Dessa forma, os médicos que se expressaram nesses documentos ampararam-se no seu estatuto científico e acadêmico para definir o conteúdo dos cursos de formação e também delimitar o espaço para o exercício das diferentes atividades na área da saúde (PIERUCCI, 2007).

Enquanto isso, os pedagogos precisam ainda hoje travar uma luta para legitimar seu trabalho como uma profissão que não se relacione com “sacerdócio”, “vocação” ou “missão”, presentes no imaginário social que cerca a função do magistério até a contemporaneidade. A função de ensinar ainda é percebida apenas como um conjunto de virtudes, sabedoria, paciência, bondade e dom. Estas são as qualidades que, muitas vezes, ainda definem a atuação do professor, principalmente no segmento que hoje se denomina Ensino Fundamental I – antigo primário (MENDES, 2006). Para Franco *et. al.*, (2007) a situação em relação aos pedagogos deve-se a própria organização dos cursos de Pedagogia que tem se realizado historicamente, de forma cartorial e burocrática, desprezando a dimensão epistemológica que deveria fundamentá-los, e, portanto, os pedagogos não conseguem ordenar sua profissionalidade com base na identidade que lhes é própria.

A não consideração da natureza epistemológica da Pedagogia como campo científico da educação tem produzido dificuldades para a construção e compreensão da identidade profissional e para a formação do pedagogo (FRANCO, *et. al.*, 2007, p. 74).

Até se consolidar como disciplina na Universidade no final do Século XVIII a teoria da educação relacionava-se diretamente ao termo Pedagogia que, etimologicamente, significa “arte de condução de crianças” (FRANCO, *et. al.*, 2007).

Foi o movimento iniciado com as “escolas novas” entre o final do Século XIX e início do século XX que inaugurou efetivamente uma virada no modo de pensar e praticar a educação e o ensino, desenvolvendo a experimentação escolar como o primado do fazer, o que, de certa forma, desconecta a teorização pedagógica, não assumindo a Pedagogia como ciência (FRANCO, et. al., 2007). Um entendimento diferente sobre a Pedagogia surge no mesmo período histórico baseado no marxismo.

Também baseada na atividade do ser humano, essa concepção ressaltou, para além da formação do indivíduo, o caráter político-social da educação, na perspectiva da emancipação, da igualdade, da transformação social, reafirmando uma concepção orgânica de ciência pedagógica (FRANCO, et. al., 2007, p. 65).

Diante disso, percebe-se a dificuldade do curso em fixar-se com convergências de ideias sobre sua especificidade como ciência pedagógica e, portanto, assumimos o sentido de Pedagogia como teoria e prática da educação, na acepção tomada pelo pedagogo alemão Shimied-Kowarzik (*apud* FRANCO, et. al., 2007) para quem a Pedagogia é a ciência da e para a educação.

Entretanto, as discussões sobre a especificidade do curso e qual o perfil do seu egresso se arrastam até os dias atuais. A raiz dessa discussão pode ser encontrada na criação do curso, em 1939, quando ele se destinava a formar bacharéis – técnicos de educação – e licenciados em pedagogia, (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999), sustentando o dilema sobre o sentido da pedagogia: se os estudos devem contemplar a teoria da educação e da formação, ou as normas e orientações para o ensino (FRANCO, et. al., 2007).

Todas essas discussões – em ambos os cursos – e no ensino superior brasileiro como um todo, culminaram nas Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino de Graduação que foram sendo implementadas para os cursos de nível superior no intuito de assegurar flexibilidade e qualidade na formação oferecida aos estudantes (BRASIL, 2001b).

Apresentamos a seguir as especificidades particulares dos cursos de medicina e pedagogia.

1.2.1.1. Medicina: formação e atuação

A Educação Médica no Brasil assenta seu passado em três grandes etapas: a primeira é científica, iniciada no final do Século XIX quando os progressos da ciência e da tecnologia determinaram novos rumos da Medicina; a segunda relaciona-se com a utilização de princípios pedagógicos no ensino médico e a terceira etapa apresenta uma tomada de consciência do valor da saúde das populações, estimulando as escolas para a formação de médicos comprometidos com os fatores sociais que interferem na saúde da comunidade. Uma quarta etapa começa a ser considerada após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o início da sua implantação nos cursos de Graduação em Medicina em 2001 (MARANHÃO, 2006).

A instituição das DCNs de Graduação em Medicina em 2001 vem no intuito de definir os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de médicos para aplicação em âmbito Nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Medicina (BRASIL, 2001). As DCNs definem em seu Artigo 3º que

O curso de Graduação em Medicina tem como perfil do formando egresso/profissional o médico, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001).

De acordo com Maranhão (2006), a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – nos cursos de graduação apresenta-se como estratégia para o enfrentamento dos desafios das novas tendências dos cursos médicos. No entanto, a preocupação com a qualidade dos cursos revela-se em movimento da Educação Médica que são anteriores às DCNs. A primeira expansão de Escolas de Medicina no Brasil, na década de 50 acende o primeiro alerta quanto à qualidade dos cursos. Com a nova expansão nos anos 1970, quando o Brasil já somava 72 Escolas Médicas e, portanto, a Associação Médica Brasileira (AMB),

preocupada com a qualidade da formação médica, entra em ação encaminhando às autoridades responsáveis um documento intitulado “Problemática do Ensino Médico no Brasil”. A repercussão deste documento gerou a criação pelo MEC, em 1971, de uma nova Comissão de Ensino Médico, que produziu o “Documento nº. 1” (p. 20) o qual, em essência, reafirmava as conclusões e preposições do documento da Associação Médica Brasileira servindo de subsídio a uma portaria ministerial suspendendo a criação de novas escolas médicas (BUENO E PIERUCCINI, 2005).

A preocupação com a qualidade da Educação Médica fez surgir no início dos anos 90, a Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação da Educação Médica – CINAEM –, um movimento participativo que identificou quatro dimensões estratégicas para a transformação da Educação Médica no país: a docência, a gestão acadêmica, o processo ensino-aprendizagem e a avaliação (AGUIAR, 2006). A CINAEM previa funcionamento independente de governos e sob a coordenação da Associação Brasileira de Educação Médica, secretariada pelo Conselho Federal de Medicina e pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Objetivava o desenvolvimento de uma metodologia alternativa de avaliação por meio de instrumentos em comum acordo com o coletivo das escolas médicas para identificar problemas, aspectos favoráveis e desfavoráveis, fatores facilitadores e impeditivos para a formação médica, e, a partir desta identificação, formular e apresentar estratégias capazes de otimizar o processo de mudança de formação do profissional em medicina (MACHADO, 1999).

Os resultados obtidos na CINAEM e um longo processo de discussão e negociação culminaram com a homologação em 2001 das Diretrizes Curriculares do Ensino Médico, entendida como reflexo das tendências internacionais que propõem inovações na formação dos profissionais de saúde. As DCNs incorporaram o SUS como pano de fundo das transformações requeridas na educação médica brasileira e constituem orientações para a elaboração dos currículos, estimulando o abandono de concepções antigas. (NOGUEIRA, 2009; ALMEIDA *et. al.*, 2007; ITIKIAWA *et. al.*, 2008)

Ainda em 2001, com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro às escolas médicas dispostas a desenvolver processos de mudança com enfoque nas

necessidades de saúde da população do SUS, é lançado o Promed, um programa de incentivo às mudanças nos cursos de Medicina, patrocinado pelo Ministério da Saúde. (GARCIA, 2004; OLIVEIRA, *et. al.*, 2008; NOGUEIRA, 2009) Em 2002, das 92 faculdades de medicina que o Brasil tinha, 55 apresentaram propostas de mudanças curriculares na primeira etapa de seleção do Promed (OLIVEIRA, *et. al.*, 2008).

Para atender às exigências impostas pela LDB e asseguradas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) criou, no ano 2006, a Comissão de Avaliação das Escolas Médicas – CAEM – formada por professores e estudiosos envolvidos com avaliação no âmbito da Educação Médica, com a participação da representação discente. O objetivo da Comissão é potencializar o movimento de mudanças através do desenvolvimento de um processo de avaliação participativo e construtivo, contribuindo para a reorientação da formação do profissional em saúde para atender às Diretrizes Curriculares com perspectivas a consolidação do SUS e de forma coerente com a missão do Pró Saúde (CAEM, 2008).

A incorporação do SUS na transformação das Escolas Médicas fica evidente nas DCNs no Art. 12, item 8, que discorre sobre a necessidade de “vincular, através da integração ensino-serviço, a formação médico-acadêmica às necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS.” (BUENO; PIERUCCINI, 2004).

Segundo o Ministério da Saúde, a qualidade da atenção à saúde da população exige um novo perfil profissional, com domínio de tecnologias que qualifiquem a atenção individual e coletiva. Não se trata de formar profissionais apenas tecnicamente competentes, mas profissionais que tenham vivido e refletido sobre o acesso universal, a qualidade e humanização na atenção à saúde (BUENO; PIERUCCINI, 2004, p. 24).

Para Amoretti (2005), a complexidade da formação de recursos humanos para a saúde é grande. “A educação profissional carece de uma reflexividade crítica que possibilite a adequação do médico às expectativas sociais.” (p. 142). Bedin (2003) nos apresenta a necessidade e o desafio de repensar o processo de formação médica na era contemporânea. Para a autora vivemos a era da tecnologia e a era do aprendizado técnico com valorização pelo saber técnico e, portanto, é preciso repensar o campo da responsabilidade ética perante o outro, para repensar um ensino de qualidade, voltado à visão humanística, entendendo a saúde como uma questão

humana, complexa, que interage com os aspectos físicos, psicológicas, sociais e ambientais da condição humana.

Saúde e doença, portanto, ultrapassam a questão do corpo individual e social, evidenciando o ser humano como ser total. Assim qualquer intenção ou ação pelos profissionais da saúde devem partir de valores, atitudes, crenças dos grupos a que se dirigem, ampliando suas bases conceituais e não sendo por isso menos científicas (BEDIN, 2003, p. 4).

Na discussão sobre qualidade da Educação Médica, há convergência na crítica ao modelo tradicional – biologista, hospitalocêntrico, fragmentário, com especialização precoce e centralidade no professor; (WIERZCHON, 2002; AGUILAR-DA-SILVA, 2009, ITIKAWA *et. al.*, 2009) e também em relação à necessidade de mudança nos cursos médicos a fim de possibilitar que o profissional seja capaz de tratar o indivíduo doente como um todo, considerando o ambiente em que vive e suas questões emocionais e financeiras, a partir de uma formação generalista voltada para as necessidades de Atenção Básica (WIERZCHON, 2002; VIEIRA *et. al.*, 2003; RONZANI, 2007; AGUILAR-DA-SILVA, *et. al.*, 2009).

A crítica ao modelo tradicional revela também uma preocupação entre as escolas médicas em repensar o ensino médico da graduação, no sentido de formar profissionais mais adequados ao perfil da população brasileira e adequada ao mundo do trabalho, ao rápido progresso científico e tecnológico, dentro dos princípios éticos e humanísticos (BEDIN, 2003).

A educação médica passa a ter de se preocupar em formar médicos detentores não somente de técnica impecável, como também cuidadores humanizados, sensíveis, preparados para lidar consigo e com seus pacientes, tarefa que exige trabalhar com os mais diversos valores inseridos em complexos contextos históricos, culturais e sociais (BEDIN, 2003, p. 76).

Coloca-se como atributos profissionais de um novo médico a ser formado, dentre outros: o desenvolvimento de uma visão reflexiva e crítica a respeito de sua profissão e de suas práticas; ampliação de conhecimentos humanísticos em ciências sociais, antropologia e filosofia, capazes de propiciar esta reflexividade crítica; ampliação dos conhecimentos e das práticas multidisciplinares e interdisciplinares necessárias ao trabalho em equipe multiprofissional e integração com os profissionais das demais profissões da área da saúde; inclusão da bioética como paradigma de orientação ética pelos direitos humanos das pessoas, das populações e das gerações

futuras, nas práticas cotidianas e atenção para todos os fatores éticos necessários às mudanças na cultura médica (AMORETTI, 2005).

Destacamos nestes tributos, a necessidade da ampliação de conhecimentos humanísticos. Tem estado cada vez mais evidenciada na formação médica uma preocupação com a questão da reumanização da medicina. De acordo com Gallian (2000) há uma enorme necessidade de reumanizar a medicina desenvolvendo e fornecendo recursos humanísticos para o processo de formação e atuação do médico. Para o autor, isso não é apenas uma questão de ética, mas faz parte de uma exigência fundamentalmente epistemológica, pela própria lógica do conhecimento científico, uma vez que só se pode falar em verdadeira evolução do conhecimento biológico-médico quando se procura a integração dos saberes que extrapolam o campo eminentemente físico-experimental.

Interessante notar a partir de Bok (1988), que os cursos de ética apareceram pela primeira vez nas escolas de Medicina. De acordo com o autor, o interesse na oferta de tais cursos parece ter surgido de uma combinação de motivos: escândalos de problemas éticos que geralmente se associam a constrangedoras questões de vida e de morte; os avanços tecnológicos como fertilização in vitro, por exemplo, criam importantes questões morais a serem discutidas. “Contra esse pano de fundo, poucos filósofos e médicos conseguiram preparar-se para ministrar cursos sobre os dilemas morais da prática.” (BOK, 1988, p. 117).

Para alguns autores (RIOS, 2008 e 2009; TUTUNJI, 2009; ALVES, 2009) esse dilema poderia ser resolvido com as disciplinas humanísticas inseridas no currículo com o objetivo de oferecer uma formação médica crítica e reflexiva baseada na construção coletiva de práticas educacionais e pedagógicas, de modo que façam sentido para o aluno e ultrapassem os limites de sala de aula a fim de colocar os estudantes frente a problemas reais, dando sentido ao processo de aprendizagem, num verdadeiro movimento de integração serviço-escola. De acordo com BLASCO (2005)

Os recursos humanísticos na educação médica possuem o amplo espectro da condição humana. Cada vez com maior frequência, surgem iniciativas vinculadas às humanidades e às artes, na tentativa – urgente, e ao mesmo tempo, paciente e continuada – de conduzir o estudante de hoje, médico de amanhã, ao caminho da reflexão sobre a riqueza da dimensão humana. [...]

Literatura e teatro, poesia, ópera e artes compõem o mosaico de recursos que os educadores, em atitude verdadeiramente humanista, tomam emprestados das humanidades na tentativa de auxiliar na construção da identidade do futuro médico. O cinema também vai fazendo sua aparição na literatura como um recurso humanístico possível na educação médica (BLASCO, 2005, p. 121).

Ao encontro do que propõe Morin (2000) - religar as questões a partir do ser humano –, Alves (2009) afirma que na educação médica visualizar o eixo humanístico significa romper com as estruturas fragmentadas dos cursos, com a tendência à especialização precoce do estudante e com a dissociação entre a formação e as necessidades sociais. Para Morin (2010) não se pode conhecer o ser humano apenas por meio dos elementos que o constituem. Um ser humano é constituído por moléculas e ácidos de diversos tipos, mas nenhum destes tem, por si só, as qualidades que dão a vida. É a organização complexa que garante a qualidade de ser humano, sendo necessário, portanto, um modo de conhecimento que permita compreender como as organizações e os sistemas, produzem as qualidades fundamentais do nosso mundo.

Esse conhecimento é possível, na medida em que a formação humanística possibilita o hábito de pensar e mostra um caminho para a reflexão permanente, repensando e repassando em conjunto as lições sobre a ética humanística, que abrange a ética da responsabilidade, da justiça, da generosidade e do respeito ao outro; discutindo profundamente sobre como estão praticados esses valores no contexto da sociedade em que se vive (BLASCO, 2005; AZEVEDO, 2009). De acordo com Morin (2000, p. 51) “queremos, assim, tentar construir uma sociedade um pouco menos desumana fundamentada sobre relações um pouco menos ignóbeis.”

Acreditamos que a formação humanística é vital para uma atuação profissional médica mais humanizada. Birman (*apud* NOGUEIRA, 2009) atenta que o reconhecimento do caráter simbólico do corpo impede sua representação como apenas uma máquina anatomofuncional. Por isso, os diversos recursos das ciências naturais, indiscutivelmente fundamentais para a investigação e as práticas sanitárias, possuem alcance limitado, já que a problemática da saúde não se restringe ao registro biológico, diante disto, a introdução das ciências humanas no campo da saúde, reestrutura as coordenadas desse campo, destacando as dimensões simbólicas, ética e política, de forma a relativizar o discurso biológico.

No intuito de uma concepção mais humanizada de atendimento médico, há atualmente uma diretriz operacional para o acolhimento que preconiza que todas as pessoas que procuram os serviços de saúde devem ser atendidas com garantia de acessibilidade universal; o processo de trabalho na área da saúde deve ser reorganizado de forma que seja deslocado o eixo do centro médico para uma equipe multiprofissional, que se encarregue da escuta ao usuário, comprometendo-se a resolver seus problemas de saúde; a relação profissional-usuário deve se dar por parâmetros humanitários de solidariedade e cidadania (NOGUEIRA, 2009).

De acordo com Amoretti (2005) os programas de residências multiprofissionais em saúde, integradas com as residências médicas são um forte estímulo indutor de mudanças positivas para a qualificação do modelo de assistência. Para o autor são necessárias também mudanças criativas na própria residência, com a incorporação de práticas que representem a humanização da formação.

Haddad (2006) considera mister dar continuidade e aprofundar os estudos na área da Educação Médica que venham subsidiar um planejamento estratégico para a formação de recursos humanos para a saúde, numa perspectiva de médio e longo prazo, visando tanto a formação inicial como a continuada.

1.2.1.2. Pedagogia: formação e atuação

O curso de Pedagogia passa a ocupar um espaço permanente na estrutura do ensino superior em 1939 pelo Decreto n. 1.190 quando a Faculdade Nacional de Filosofia foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando, ainda a de Didática, considerada como sessão especial. Esse formato ficou conhecido como “3+1” (SAVIANI, 2004). No entanto, de forma geral, esse espaço limitou-se à formação profissional, não se configurando como um espaço propriamente investigativo, “o que resultou num ensino as mais das vezes precário e pouco consistente sob o aspecto da sua fundamentação teórico-científica” (SAVIANI, 2004, p. 123).

O curso passou por diversas Reformas. No ano de 1962, a duração do curso foi definida em quatro anos ao invés do “3+1”, e as disciplinas da licenciatura poderiam ser cursadas junto às do bacharelado. Em 1969, pela entrada em vigor da Lei da Reforma Universitária no final de 68, foi facultada à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações como: “Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho” (BRITO, 2006, p. 2).

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental. Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas (BRITO, 2006, p. 2)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional 9.394/96 cujo aspecto mais característico foi a introdução das habilitações visando formar “especialistas” em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, além do professor para o ensino normal (SAVIANI, 2004). No entanto, esta LDB criou o problema sobre o fazer e o pensar a Educação ao criar o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (Art. 63) e colocar como especificidade do curso de pedagogia, no Art. 64, a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Em 1998 foi instituída a Comissão de Especialistas de Pedagogia da SESu/MEC para elaborar as diretrizes do curso de graduação em pedagogia, cumprindo uma determinação da LDB Lei 9394/96. Esta Comissão desencadeou um amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e diversas entidades como a ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES e Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia. Esse processo resultou na elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação em 1999, onde permaneceu por anos aguardando a definição e regulamentação de pontos ainda polêmicos com relação à formação (AGUIAR, *et. al.*, 2006).

Em 2003 o Conselho Nacional de Educação designou uma Comissão formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e de Educação Básica com a finalidade de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Homologadas em 2005, estas diretrizes ancoram-se na história do conhecimento em Pedagogia, na história da formação de profissionais e de pesquisadores para a área de Educação e também no avanço do conhecimento e da tecnologia na área, assim como nas demandas de democratização e de exigências de qualidade do ensino pelos diferentes segmentos da sociedade brasileira (BRASIL, 2005).

Franco et. al. (2007) criticam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005) principalmente devido à falta de uma conceituação epistemológica clara de Pedagogia. Os autores evidenciam o fato de que em todo o texto da resolução a única definição teórica mencionada é em relação à docência, que os autores consideram “insustentável do ponto de vista lógico, pois define o termo principal pelo secundário, ou seja, a docência, um conceito subordinado à Pedagogia, é identificado como sendo a própria Pedagogia.” (p. 91). Concordamos com os autores, uma vez que a busca por material sobre as especificidades do curso de Pedagogia nos possibilitou perceber a convergência de grande parte dos textos na discussão do curso de Pedagogia com foco para a formação de professores do Ensino Infantil e séries iniciais do ensino Fundamental, ignorando as diversas áreas de atuação do Pedagogo que não são contempladas nessas discussões. Acreditamos, no entanto, que o currículo formal contemplado pelos cursos de Pedagogia em universidades conceituadas, aproxima-se de uma formação geral que possibilita aos egressos uma atuação nos mais diversos cenários da educação.

As DCNs também não são suficientemente claras ao tratar sobre como será o trabalho na graduação, conforme se pode observar no artigo 3º.

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2005).

Para Franco; *et. al.*, (2007) esta visão do curso de Pedagogia na legislação continua a fundamentar a desqualificação do curso como campo de saberes específicos, principalmente quando este passou a ser identificado apenas como curso de preparação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental e ensino. Isso pode ser observado claramente nos Artigos 2º e 4º, conforme a seguir:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005).

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (*idem*).

No entanto, Aguiar; *et. al.* (2006) fazem uma interpretação diferente das DCNs. Para os autores as diretrizes abrem um amplo horizonte para a formação e atuação profissional de pedagogos, perspectiva reforçada, para eles, no parágrafo único do artigo 4º. As DCNs apontam que as atividades docentes também compreendem participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando o planejamento, a execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; de instituições educativas não escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2005). “Com essa explicação, o legislador afasta a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental” (AGUIAR; *et. al.*, 2006, pp. 829-830).

A falta de definição clara sobre a identidade e o papel do curso para a Educação Brasileira perdura desde a origem do curso e persiste com a aprovação das diretrizes curriculares (LEITE; LIMA, 2010; GONÇALVES; DONATONI, 2009). A formação de profissionais da educação tem se constituído em um grande desafio para as políticas públicas educacionais no Brasil que não consegue atender às demandas locais e é “bombardeado” pelas determinações internacionais de toda ordem

(FERREIRA, 2006). Concordamos com Franco *et. al.* (2007) que entendem a docência como uma das modalidades da atividade pedagógica, uma vez que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, no entanto, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Os autores esclarecem que a docência se faz pela Pedagogia e não consideram correto afirmar que a Pedagogia se faça pela docência.

Afirmada a especificidade da Pedagogia como campo científico dedicado ao estudo da educação, é preciso encarar a questão da diversidade de enfoques do fenômeno educativo. Não há como negar a pluridimensionalidade do fato educativo, o que leva a admitir a necessidade de se recorrer a um conjunto de saberes para compreendê-lo e explicá-lo [...] (FRANCO *et. al.*, 2007, p. 75).

Ortega e Santiago (2009) nos apresentam a pluralidade de cenários em que o pedagogo pode atuar. De acordo com as autoras já há algum tempo encontramos o pedagogo atuando não somente na sala da aula, mas também como gestor, pesquisador, coordenador de projetos educativos nos mais diversos espaços como hospitais, presídios, empresas, ONGs, ou mesmo espaços de comunicação como TV, rádio, revistas, editoras. Portanto, a tarefa de atuação didático-pedagógica desse profissional extrapola a sua formação, gerando inúmeras possibilidades de transferência de conhecimento, apoiado pelos valores humanísticos e éticos, no desenvolvimento humano.

Para Tardif (2000) a área educacional está mergulhada em um processo de profissionalização do ensino e da formação num movimento quase internacional. Para o autor, os profissionais devem em sua prática apoiar-se em conhecimentos especializados e formalizados por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo as ciências naturais e aplicadas, as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. Ferreira (2006) defende que a verdadeira cidadania e a verdadeira formação de profissionais da educação são indissociáveis e, por isso, ambas precisam acontecer à luz dos princípios constitucionais que necessitam reger as políticas públicas educacionais que formam a cidadania, capaz de superar o individualismo imperante. Ao encontro disso, Rosa (2011) nos diz que se deve buscar uma sólida formação em que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam presentes em todas as etapas da formação dos professores – que segundo nosso entendimento, poderão atuar em diversos cenários educacionais –, voltados à

formação de um profissional comprometido com a emancipação humana e com os direitos sociais.

De acordo com Ortega e Santiago (2009) a finalidade da educação é humanizar e emancipar o homem para exercer sua cidadania plena. “Nesse cenário, a função do pedagogo se atualiza e sua profissão se torna estratégica para se alcançar tais finalidades.” (p. 29). O pedagogo deve ser o profissional capacitado para gerenciar, de forma contínua, o processo educativo de uma sociedade, no seu dia-a-dia, juntamente com seus pares e/ou equipe multiprofissional. O pedagogo tem a cada dia seu raio de atuação ampliado por uma ampla rede de espaços educativos que demandam criticidade, consciência histórica e perspectiva política que é revelada na intencionalidade da sua práxis.

Nesse sentido, considerar as dimensões artísticas e científicas da Pedagogia, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e o realizar faz retornar aos educadores o caráter da responsabilidade social da prática, uma vez que toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, sendo que estes precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica e para os que nela estão envolvidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo (FRANCO; et. al., 2007). Acreditamos que a responsabilidade social da prática é instigada também nas discussões proporcionadas por disciplinas de cultura geral que ampliam a visão crítica dos estudantes, tendo em vista uma formação mais humanizada.

Machado e Maia (2007) defendem a ideia de que a formação dos profissionais da educação precisa ter elementos mínimos de formação para a gestão, pois a concepção de docência excede os limites da sala de aula, estendendo-se por todo o processo pedagógico, mediante participação ativa na vida escolar e comunitária; a complexidade da educação exige cada vez mais da equipe dirigente conhecimentos, valores, competências e habilidades de todos os sujeitos na condução da educação escolar.

Outro ponto crítico dos cursos de pedagogia atualmente é o esvaziamento dos estudos teóricos de Pedagogia, razão pela qual Libâneo (2005), afirma que não há pedagogia nos cursos de Pedagogia, o que acarreta uma descaracterização do

profissional pedagogo. Esse esvaziamento é carregado para a prática, e Franco, *et. al.* (2007) nos alertam que “A prática docente sem a presença ‘cientificizadora’ da Pedagogia torna-se tecnologia do fazer” (p. 68). Arroyo (2007) critica a ênfase que tem sido demandada na função de ensinar por concepções cientificistas, pragmatistas, tecnicistas, mercantilizadas. Para o autor quando a função de educar é separada da função de ensinar, secundarizando-se a função de formar integralmente, não há lugar para a preocupação com a formação do sujeito ético nem com a ética (ARROYO, 2007).

Uma visão biologista reducionista que vê os comportamentos das crianças e adolescentes, jovens e adultos como predeterminados pela natureza. Seria a natureza com suas inclinações boas ou ruins quem predefine o sujeito moral, conseqüentemente as condutas e comportamentos são vistos como uma herança de nascença, de família, de sangue, de berço – “a educação vem do berço” (ARROYO, 2007, s/ p.).

De acordo com o autor, há no pensamento ocidental uma farta teorização sobre o conhecimento e sobre os processos de ensino-aprendizagem, no entanto, é escassa a reflexão sobre ética, sobre o que seja moral e a formação do sujeito moral. O autor esclarece que, apesar da presença das questões de ética no cotidiano e prática das escolas e da tradição herdada no campo da ética e do pensamento filosófico, essa herança não é aprendida como componente central na formação do profissional da educação nos cursos Pedagogia (ARROYO, 2007).

Para Tardiff (2000) se os esforços em reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor e do educador forem bem sucedidos, o ensino deixará de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhante à profissão do médico ou às profissões de engenheiro e de advogado, por exemplo. A formação profissional do professor exige também autonomia e discernimento por parte dos profissionais. Não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados, mas também de conhecimentos profissionais que exigem uma parcela de improvisação e da adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIFF, 2000).

Ao refletir sobre a prática profissional do Pedagogo, Franco, *et. al.* (2007) nos mostram que a transformação das práticas só será possível a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam, considerando a prática como uma atividade sócia histórica e intencional que precisa estar em constante processo de redirecionamento. No entanto, de acordo com Aguiar *et. al.* (2006), a crescente expansão dos cursos normais superiores e do próprio curso de pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades, dificultam a concretização deste cenário.

Diante deste cenário, concordamos com Oliveira (2003) para quem não há como se negar a fragilidade que reveste o curso de Pedagogia e, também a Pedagogia como campo de conhecimento. No entanto, acreditamos também, que esse campo vem se afirmando no que se refere ao reconhecimento de sua especificidade, e que avanços significativos vêm sendo construídos para a definição de seu estatuto teórico (OLIVEIRA, 2003).

1.3. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP

A Unicamp é uma Universidade jovem. Foi criada pela Lei nº 7.655 de 28 de dezembro de 1962 de acordo com o Art. 1º que discorre sobre a criação da Universidade de Campinas, na qualidade de entidade autárquica, com personalidade jurídica, patrimônio próprio, sede e foro na cidade de Campinas. O parágrafo 1º dispõe ainda que a Universidade goza de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, ficando sob o controle da Secretaria da Fazenda no que diz respeito à tomada de contas e inspeção da contabilidade (SÃO PAULO, 1962).

Apesar de a Lei dispor, no seu Artigo 3º, que a constituição da Universidade de Campinas estava disposta por Faculdades; Institutos de ensino; Institutos de Pesquisa; Escola Técnica e Reitora (BRASIL, 1962), MENEGHEL (2011) nos

apresenta que na realidade ela ainda não apresentava ainda um caráter de universidade, mas sim de escola profissional, abrigando apenas o Curso de Ciências Médicas instalado provisoriamente no prédio da Maternidade de Campinas.

Em 1962, Adhemar de Barros, governador do Estado de São Paulo, permitiu o funcionamento da Faculdade de Medicina, que começou com grande estrutura acadêmico-administrativa (em torno de dez pessoas, incluindo Pró-Reitores), mas com um só curso funcionando nos porões da Santa Casa de Misericórdia de Campinas – um escândalo (MENEHHEL, 2011).

De acordo com Meneghel (1994) a efetiva implantação da Unicamp como Universidade aconteceu somente a partir da nomeação de uma Comissão Organizadora da Universidade designada pelo Conselho Estadual de Educação em 1965, que se empenhou em realmente implantar uma Universidade em Campinas e não apenas solidificar a Faculdade de Ciências Médicas, como queriam alguns. Além da contratação de novos docentes para ministrarem disciplinas do curso de Medicina foi também realizado o levantamento de verbas junto ao governador do estado da época; a compra de vários equipamentos importados e também livros e revistas científicas; entre outras.

Uma das primeiras tarefas da Comissão para viabilizar a instalação da Unicamp era a de adequá-la às exigências da LDB, que estabelecia a necessidade de união de cinco unidades de ensino profissional para formação de uma Universidade. Diante disso foram contatadas a Faculdade de Engenharia Civil de Limeira, a Faculdade de Odontologia de Piracicaba e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, todas situadas nas proximidades de Campinas. Aceitando serem incorporadas à Unicamp elas estavam, ao lado da Faculdade de Ciências Médicas (funcionando desde 1963) e da Faculdade de Engenharia de Campinas (que seria criada em 1967), dando condições para que fosse cumprida a Lei Federal (MENEHHEL, 1994, p. 100).

A atuação do Prof. Zeferino Vaz frente à Comissão que organizou a Unicamp foi decisiva para os rumos que a Universidade tomou nos primeiros anos de sua implantação, uma vez que tinha por fundamento propiciar meios e estimular o pesquisador à produtividade acadêmica (MENEHHEL, 1994, 2011). Questionado sobre os cinco elementos mais importantes para construir uma universidade Zeferino Vaz respondeu: “1. Cérebros. 2. Cérebros. 3. Cérebros 4. Prédios. 5. Biblioteca.” (MENEHHEL, 2011, p. 259).

Em 19 de dezembro de 1966 foi apresentado o Relatório da Comissão Organizadora da Universidade de Campinas ao Egrégio Conselho Estadual de Educação e, embora não fosse ainda o projeto acabado da Unicamp, ele já contemplava, em linhas gerais, a filosofia e a estrutura de uma Universidade calcada nos princípios de modernidade vigentes na época (MENEGHEL, 1994).

A C. O. [*Comissão Organizadora*] conseguiu doação incondicional do Sr. Adhemar de Almeida Prado de 30 alqueires – parte de uma fazenda – na zona suburbana de Campinas para edificação da cidade universitária. Obteve também um adiantamento de verbas do governo estadual para que pudesse abrir concorrência pública para construção do 1º edifício da Universidade, sendo que o projeto arquitetônico do campus já estava elaborado. Tudo isso possibilitou que em 05 de outubro de 1966, contando com a presença do Presidente da República Geral Humberto de Alencar Castelo Branco, do Governador de São Paulo, de Ministros e Secretários do Estado, do Presidente do e várias outras autoridades civis, militares e eclesiásticas, fosse inaugurada a pedra fundamental da Universidade Estadual de Campinas (MENEGHEL, 1994, p. 99).

Na solenidade de inauguração da pedra fundamental, Zeferino Vaz anunciou que o projeto arquitetônico do campus deveria refletir a necessidade de integração da ciência e dos ideais universitários com a criação de uma praça circular, rodeados por todos os Institutos Centrais, Reitoria e Biblioteca. “A concepção deste projeto merece destaque porque deu a base para a confecção do “lay-out” da Unicamp, através do qual esta é reconhecida em todo o país [...]” (MENEGHEL, 1994, p. 105).

A Unicamp foi planejada de acordo com o modelo de Universidade Moderna, ou seja, voltada para o desenvolvimento da ciência e tecnologia. Estava organizada em Departamentos, abolindo a Cátedra; seus docentes deveriam aliar as funções de ensino e pesquisa. Havia institutos encarregados da formação básica e interdisciplinar dos cursos e as Faculdades estavam encarregadas da formação profissional (MENEGHEL, 1994).

Para Bernheim e Chauí (2008) a universidade pública sempre foi, desde o início, uma instituição social, ou seja, uma ação social, uma prática baseada no reconhecimento público da sua legitimidade e das suas atribuições, fundada em um princípio de diferenciação que lhe assegura autonomia com respeito a outras instituições sociais.

No entanto, diverge dessa ideia de universidade a proposta elaborada pela Comissão Organizadora em 1966 que parece colocar como matriz que fundamenta a Unicamp a ideia da Universidade como “Empresa de Produção de Cultura”, elucidando que “ainda que a cultura seja o produto mais nobre do espírito humano, a sua elaboração há de obedecer estritamente aos princípios empresariais que regem a empresa privada” (MENEHEL, 1994, p. 148).

Embora a Unicamp tenha sido criada na ditadura militar, diferente das outras universidades brasileiras, não houve interferências de policiais ou militares nas atividades dos docentes e das entidades representativas dos alunos, professores e funcionários da Unicamp, pois ela se manteve praticamente à parte da repressão que ocorria no restante do país (MENEHEL, 1994). No entanto, esse cenário era também representativo da gestão de Zeferino que atuava sem muitas consultas, uma vez que nesse início, não havia Colegiados, representações de Unidades, de docentes e de alunos. Zeferino concebia, propunha projetos e, conforme percebia a possibilidade, os executava, situação possibilitada pelo Regime Militar (MENEHEL, 2011).

Ainda que a autonomia vivida na Unicamp neste período tenha sido exclusiva de um único gestor, esta é uma premissa importante a se destacar uma vez que, segundo Bernheim e Chauí (2008), a legitimidade da universidade moderna se fundamenta na ideia da autonomia do saber face ao Estado e à religião. Com a Revolução Francesa, a universidade pública é vista como instituição secular (autônoma em relação à religião) e republicana (autônoma com relação ao desejo do governante) (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008).

Depois das revoluções sociais do século XX e com lutas políticas e sociais que elas provocaram, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como parte integrante da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que além da sua vocação republicana, a universidade tenha-se tornado também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber (BERNHEIM e CHAÚÍ, 2008, p. 18).

Outro ponto que consideramos importante destacar é o estatuto da Unicamp que, de certa forma, parece seguir algumas premissas de Educação Geral. Aprovado em 1969 apontava no Artigo 1º a diretriz humanista da então Universidade Estadual de Campinas – “tem como finalidade precípua a promoção do bem estar físico, espiritual e social do homem”. No Artigo 2º reafirma-se a preocupação com a formação

humanística de seus alunos – “[...] desenvolver na comunidade universitária uma consciência ética, valorizando os ideais de pátria, de ciência e de humanidade” (MENEHHEL, 1994, p. 114; SÃO PAULO, 2010) e no artigo 3º enfatiza a universidade como espaço de diversidade cultural conforme segue:

No cumprimento de suas finalidades, a Universidade obedecerá os princípios de respeito à dignidade da pessoa e aos seus direitos fundamentais, proscrevendo o tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa e por preconceito de classe e raça. (SÃO PAULO, 1969)

Foi a partir desse Estatuto que a Universidade de Campinas passou a ser denominada Universidade Estadual de Campinas e o campus no qual estava se edificando a UNICAMP foi denominado “Zeferino Vaz”. (MENEHHEL, 1994; SÃO PAULO, 1969)

Meneghel (2011) nos apresenta as mudanças ocorridas desde a criação até os dias atuais na UNICAMP. Uma mudança que impacta toda a comunidade acadêmica é a captação de recursos, uma vez que nos anos 60 e 70 o Estado era o grande incentivador das Universidades, mas a partir dos anos 90, começou a retirar-se da responsabilidade de financiador e, neste novo cenário, a universidade passou a buscar recursos junto à iniciativa privada para produzir pesquisa. “Em 2003, 98% dos cursos de extensão da Unicamp eram pagos” (p. 261).

Para Bernheim e Chauí (2008) este cenário reflete a globalização sob a hegemonia do capital financeiro. Enquanto no passado a autonomia da universidade pública era definida a partir da rejeição da tutela da Igreja e do Estado, hoje ela precisa ver-se autônoma da tutela de empresas e das finanças, uma vez que o saber se transformou em força produtiva, inseparável dos fluxos mundiais de capital (BERNHEIM; CHAUI, 2008).

Apesar do cenário, muitas vezes de descaso político, a Unicamp não deixou de ser uma Universidade tecnológica e de pós-graduação (MENEHHEL, 2011), ela continua crescendo e em 2010 contava com pouco mais de 17 mil alunos matriculados em 66 cursos de graduação (42 cursos diurno e 22 cursos noturno) e 16 mil alunos matriculados nos 144 programas de pós-graduação: 18 cursos de especialização, 66 de Mestrado e 60 de Doutorado (UNICAMP, 2010). Fisicamente a UNICAMP também cresceu. Possui atualmente seis campi (Campinas – Barão Geraldo; Campinas –

COTUCA; Paulínia – CPQBA; Piracicaba; Limeira [Campus I] – COTIL/FT e Limeira [Campus II] – FCA) com uma área física total de 3.518.602m² (UNICAMP, 2010). No entanto, a comunidade acadêmica está pressionada e precisa repensar-se. Como toda universidade brasileira, a Unicamp precisa rever o que ela faz: por quê? Para quem? Como? Repensando desta forma o modelo imediatista que foi obrigada a incorporar respondendo as coisas de forma rápida e dependendo de recursos externos, sem a visão de médio e longo prazo. Com a subordinação do ético pelo técnico (MENEGHEL, 2011).

Com relação aos currículos, Pereira e Cortelazzo (2002) nos apresentam a experiência de flexibilização curricular nos cursos da Unicamp que envolveu uma opção filosófica que valoriza os atores educativos, o desenvolvimento contextualizado das práticas educativas, a autonomia da instituição, do professor e do aluno. Ela foi iniciada em 1998 com o objetivo de possibilitar a formação de um profissional que seja mais abrangente e não apenas voltada para uma atividade específica. Segundo os autores,

entende a Unicamp que cabe a cada instituição de ensino estabelecer seus princípios e dirigir sua construção curricular de forma a se desvincular das amarras e do poder do ideário neo-liberal que direciona a formação profissional para as demandas mercadológicas, distanciando o homem do técnico e retirando da educação o seu sentido humanista. A superação dos desafios postos pelos novos paradigmas do conhecimento implica mudanças na forma de entender e estruturar o conhecimento na universidade e a reavaliação do papel da educação superior, mesmo em países em desenvolvimento como o Brasil (PEREIRA; CORTELAZZO, 2002, p. 120).

A partir desta experiência, atualmente os cursos de graduação organizam seus currículos compondo-os com disciplinas obrigatórias (pertencentes ao núcleo comum e específico), e as eletivas que visam permitir aos estudantes certa liberdade para compor seu currículo de acordo com seu interesse. “A flexibilidade curricular é tomada como uma necessidade provocada por um entendimento mais amplo do que seja formação acadêmica, profissional e cultural” (PEREIRA; CORTELAZZO, p. 121). De acordo com os autores, acreditamos que uma visão mais global de formação é propulsora do desenvolvimento crítico para profissionais capazes de processos de transformação social.

A seguir apresentamos uma breve exposição situando os cursos de Medicina e Pedagogia na Unicamp uma vez que não é pretensão deste trabalho uma recuperação detalhada do histórico dos cursos, mas sim a compreensão sobre as especificidades de formação a que se destinam.

1.3.1. Curso de Medicina

O curso de Medicina da Unicamp inicia-se junto com a história da Universidade, em 1963, sendo o seu curso mais antigo. (Unicamp, 2011) O artigo 29 da Lei nº 7655, de 22 de dezembro de 1962 incorporava a Faculdade de Medicina de Campinas à Universidade e definia o início do Curso de Medicina para o ano de 1963.

A primeira estrutura curricular do curso de Medicina foi instituída pela Portaria no. 2, de 20/05/1963 e compreendia o estudo de doze disciplinas que formavam o Ciclo Básico e dezessete do Ciclo Profissionalizante. O curso seria ministrado em cinco anos e no sexto ano desenvolvido o estágio hospitalar (BRIANI, 2003, p. 95).

Durante os anos de 1963 a 1965 o curso aconteceu no prédio da Maternidade de Campinas. Em 1966, após diversas manifestações dos alunos em relação à precariedade das condições de ensino, foi firmado o convênio com a Santa Casa de Misericórdia de Campinas e o prédio foi adaptado para receber os primeiros departamentos da Faculdade de Medicina (BRIANI, 2003).

Em meados da década de 70 a UNICAMP iniciou os planos para construção do hospital universitário, no entanto, desde 1969 a FCM/UNICAMP já constituía uma comissão nesse sentido, presidida por Sílvio dos Santos Carvalhal. Em 1975 foi lançada a pedra fundamental do HC e em 1986 o hospital foi inaugurado oficialmente, transferindo-se da Santa Casa de Misericórdia de Campinas todos os serviços, os departamentos e a administração da Faculdade. A FCM/UNICAMP passou a ter não somente um hospital de qualidade incomparável aos recursos da Santa Casa, mas também a fazer parte integrante do campus da UNICAMP, com reflexos nas instâncias administrativas, acadêmicas e assistenciais (BRIANI, 2003, p. 107).

A mudança da FCM/UNICAMP para o campus da Universidade em Barão Geraldo no início dos anos 80 colocou para os docentes da Faculdade a necessidade de se adequarem às novas exigências de pesquisa, extensão, titulação e publicação,

além do regime de dedicação integral, até então exercido apenas por uma minoria (BRIANI, 2003).

Até o final da década de 90 cresceram as pesquisas, a titulação mínima de Doutorado saltou para 85% do total de docentes, porém o currículo de graduação sofreu os efeitos do aumento da fragmentação dos conhecimentos médicos e da pulverização de interesses acadêmicos ao qual se encontrava e ainda se encontra subordinado (BRIANI, 2003, p. 153).

Iniciou-se em dezembro de 1998 um processo de mudança curricular no curso de Medicina da FCM após diversas discussões que envolveram docentes e discentes da faculdade. Em abril de 1999 foi instituída a Comissão de Reforma Curricular formada por 15 docentes (12 da FCM e três do Instituto de Biologia), três alunos do curso de medicina e dois funcionários da Comissão de Ensino e Graduação. Esta Comissão era responsável pela implantação e acompanhamento do novo currículo (ZEFERINO, 2007).

A partir de 2001 o curso de medicina da FCM/UNICAMP iniciou a implantação do projeto de reforma curricular que tinha como objetivo qualificar o ensino de medicina, visando à formação de profissionais com uma sólida formação geral, possibilitados a prestar uma atenção integral e de qualidade aos usuários de serviços de saúde (CARVALHO, GARCIA, ROCHA, 2006). O currículo passou de um modelo tradicional, estruturado em disciplinas sob responsabilidade individual dos departamentos, para um modelo integrado, horizontal e verticalmente, estruturado em módulos com a participação de docentes de diferentes departamentos. “Essa mudança foi feita de forma consciente, responsável e gradativa...” (ZEFERINO, 2007, p. 29).

As recomendações geradas pela Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM) tais como a diversificação dos cenários de prática, integração ensino-serviço com os serviços de saúde do SUS, atuação prática mais cedo do estudante nas comunidades e nos serviços foram privilegiadas pelas diretrizes do currículo proposto pela Comissão da reforma Curricular (ZEFERINO, 2007).

Com a Reforma curricular, o curso passou a desenvolver, desde o início de seu curso de graduação, atividades junto às unidades básicas de saúde. No primeiro ano do curso, os alunos são inseridos nos serviços da rede do SUS de Campinas, por

meio da disciplina “Ações de Saúde Pública” que é ministrada semanalmente durante os dois semestres letivos do primeiro ano. As ementas desta disciplina em 2004 privilegiavam aspectos referentes à atenção e gestão, explorando distintos elementos do saber e do fazer em saúde, entre os quais: “SUS, cidadania e direito à saúde, integralidade da atenção, processo saúde-doença, dever médico, ações coletivas de saúde, território, necessidades e tecnologias em saúde.” (CARVALHO, GARCIA, ROCHA, 2006, p. 459). Para o resgate do lado mais humano da medicina foi criado o eixo integrador de Ética e Bioética que se estende do primeiro ao sexto anos que abordam os temas: Ética e Moral; Bioética; Ética Médica; Medicina Legal e Biodireito; e Ética e Exercício Profissional.

De acordo com Silva e Ribeiro (2009) o ensino de bioética é uma possibilidade de inovação curricular na graduação médica, tendo em vista a inclusão dos aspectos humanísticos a ele inerentes, entendendo a bioética como uma competência moral a ser desenvolvida durante a formação médica, com vistas ao profissional médico transformador. Os autores compartilham a ideia de formação integral ampla que privilegia o desenvolvimento do aluno para um competente desempenho profissional e, “integradamente, para o competente desempenho social como cidadão” (p. 136).

Assumir que o ensino de bioética pode atuar precipuamente como via de desenvolvimento da competência moral funda-se na característica da bioética de ser uma ética aplicada aos conflitos e dilemas morais da contemporaneidade, portanto, uma ética prática e relacionada à ação. A competência (no singular) não é a capacidade ou, no sentido aristotélico, a potência, mas a atuação em si, que se faz em ato porque o indivíduo, uma vez provocado por uma situação desafiadora, mobiliza e adapta os atributos, recursos, conhecimentos, habilidades, enfim, o conjunto das competências (no plural) necessárias à solução do problema apresentado. Por sua vez, a bioética lida também com conflitos e dilemas inusitados, geralmente originados do constante avanço biotecnocientífico, o que requer dos envolvidos – neste caso os médicos – capacidades e ação (competências e competência), ou seja, mobilização e adaptação constantes de saberes por eles já incorporados com vistas à solução de novos problemas (SILVA, RIBEIRO, 2009, p. 136).

Outra inovação, tendo em vista melhorar a qualidade de vida do estudante, foi a criação de áreas verdes na grade curricular, um período fixo semanal livre criado para que o estudante possa viver a Universidade, outros cursos e mesmo para cursar

línguas, danças, natação ou esportes em geral. “É um período livre para atividades diversas, que não teriam obrigatoriedade acadêmica.” (ZEFERINO, 2007, p. 32).

No ano de 2006, quando colocou grau a primeira turma a completar o novo currículo do curso, a reforma curricular iniciada em 2001 concluiu sua mudança. Outra mudança importante é a incorporação ao currículo da “avaliação prática de competências clínicas” para o quinto e sexto anos como obrigatória dentro do internato (ZEFERINO, 2007).

Briani (2003), em sua pesquisa “História e construção social do currículo na educação médica” aponta para os intuitos, ao longo da construção do currículo de graduação em medicina da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, da formação do médico geral, embasado em uma integração entre as disciplinas de forma a garantir uma visão mais holística da medicina, no intuito de evitar a especialização precoce, entretanto, de acordo com a autora, o currículo esbarra e incorpora o contexto histórico e social de onde se originaram, refletindo e reproduzindo interesses de toda ordem, como da poderosa “estrutura econômica que espera ser sustentada por médicos formandos e instituições médicas, ao lado de uma estrutura acadêmica universitária orientada à especialização e à busca das fronteiras do conhecimento na área médica.” (BRIANI, 2003, p. 154).

Nesse cenário não ingênuo do currículo, as resistências às mudanças estão sempre presentes, e na reestruturação do curso de Medicina da Unicamp não foi diferente, conforme nos apresenta Zeferino (2007) ao relatar que a mudança no dia-a-dia em nada foi fácil, tendo a resistência dos docentes um ponto a ser vencido de maneira que não prejudicasse o processo pedagógico.

Atualmente o curso de Medicina integra a Faculdade de Ciências Médicas ao lado de outros cursos da área da saúde. Oferece 110 vagas por ano e em 2010 contava com 658 alunos matriculados, sendo 103 concluintes do curso. (UNICAMP, 2011a) O curso apresenta como objetivo formar profissionais com conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício da medicina com postura ética, visão humanística, senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania (Unicamp, 2011b).

Segundo o Catálogo de Graduação (2001 - 2005) do período que integra o recorte temporal desta pesquisa – egressos de 2006 a 2010 –, o curso de Medicina da Unicamp deseja formar um profissional: apto a atuar como clínico geral ou especialista; que atenda pessoas e comunidades de forma integral, criando vínculos e com responsabilidade pelo paciente; apto a identificar riscos mais comuns para a saúde e atuar preventivamente, incorporando o conhecimento das ciências básicas na articulação das práticas de diagnóstico, terapêutica e prognóstico; que realize o atendimento conforme a hierarquização dos cuidados proporcionada pelo SUS a adultos, crianças e adolescentes de ambos os gêneros, em nível primário e secundário geral, incluindo as emergências mais comuns e medidas de suporte vital básico; que busque seu aprimoramento continuado, selecionando, coletando e analisando a informação científica pertinente à prática profissional, mantendo-se cientificamente atualizado, podendo atuar como professor universitário; apto a atuar com discernimento frente a situações econômico, financeira e organizacional do sistema de saúde, levando em consideração os aspectos de custo/benefício e equidade; que aplique os princípios éticos e humanísticos nas relações com as pessoas e a comunidade para promover a defesa da individualidade, respeitando os princípios de cidadania; que adeque criticamente a sua vida profissional aos contextos social, político e histórico vigentes, com perspectiva transformadora. (UNICAMP, 2001; 2002; 2003; 2004; 2005).

Percebe-se que o perfil do profissional médico que se deseja formar na Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp vem ao encontro do que a Educação Geral pretende desenvolver nos estudantes – uma visão crítica e reflexiva acerca de todas as relações sociais presentes na atuação profissional.

É possível ainda observar no anuário estatístico da Unicamp, o baixíssimo número de evasão⁷ de estudantes do curso de Medicina. Em 2010 e 2009 houve apenas um caso (em cada ano). No ano de 2006 houve evasão no curso de quatro estudantes e em 2007 e 2008 a evasão foi de seis estudantes (UNICAMP, 2011a). Estes dados nos remetem à ideia de que o estudante de medicina apresenta um alto

⁷ De acordo com o Anuário estatístico da Unicamp, estamos considerando a evasão por: abandono/cancelamento pelo aluno; remanejamento interno; cancelamento pela Unicamp; e transferência para outras instituições.

grau de decisão quanto à escolha do curso. De acordo com Mercuri e Polydoro (2003) o comprometimento do estudante com seu curso é uma importante variável para que o estudante não abandone o curso.

1.3.2. Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia está instalado na Faculdade de Educação e teve início no ano de 1974. (UNICAMP, 2009) Sua criação foi resposta à solicitação do Prof. Marconi Freire Montezuma o qual salientou a importância do curso para a formação de especialistas para a educação ao reitor Zeferino Vaz, solicitando autorização para a instalação e funcionamento do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp (SOLIGO, *et. al.*, 2007).

O reconhecimento do referido curso veio em 03 de outubro de 1977, quando foi publicado no Diário Oficial da União sob o Decreto 80.480. De acordo com este Decreto, o curso poderia ser organizado em quatro habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Magistério das Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau (ALMEIDA, 2008).

No momento da criação, o curso foi organizado em três habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar, não constando nos catálogos de graduação dos anos de 1974, 1975 e 1976 a habilitação para o magistério. O currículo nos primeiros anos do curso estava organizado em dois blocos: núcleo comum a todas as habilitações e um específico a cada habilitação escolhida no qual acontecia também o estágio (SOLIGO, *et. al.*, 2007).

Ao encontro do que aconteceu no cenário nacional, o curso de Pedagogia na Unicamp também passou por várias reformas, conforme nos mostram Soligo, *et. al.* (2007).

O curso passou por várias reformas, em que se destacaram: a relação teoria-prática e as habilitações propostas (reformulação de 1979); ampliação e diversificação da didática na formação do pedagogo, bem como a ampliação da carga horária de estágios (reformulação de 1984); a obrigatoriedade da formação para o magistério nas séries iniciais, a pesquisa como eixo de formação, a criação do curso noturno (reformulação de 1992); a docência

como base da formação, a formação teórica sólida e interdisciplinar, não fragmentada em habilitações, o eixo da pesquisa, a criação dos núcleos temáticos, a organização curricular por módulos bimestrais; o compromisso ético e político com a escola pública (reformulação de 1997) (SOLIGO, *et. al.*, 2007, p.18).

Almeida (2007) nos apresenta que com o ressurgimento dos Movimentos Sociais e urbanos no Brasil, começou-se a reivindicar que a universidade assumisse um compromisso com as classes populares e, dentre esses compromissos, o de abertura para o acesso das classes trabalhadoras. “Em meio a essa nova cobrança social por maior eficiência e acesso à universidade, ocorreu em Campinas uma mobilização pela criação dos cursos noturnos na Unicamp.” (ALMEIDA, 2008, p. 39). A discussão sobre cursos noturnos iniciou-se na Década de 80, e a necessidade ficou evidenciada em 1988 com a promulgação da Constituição Federal do Brasil no qual os cursos noturnos passaram a ser um direito (ALMEIDA, 2008). Assim, em 1991 foi oferecido o curso no período noturno, com a abertura de mais 45 vagas para este período (Unicamp, 2011a). Atualmente o curso oferece o total de 90 vagas, sendo 45 para período integral e 45 para período noturno.

Em 1998 foi implementado o currículo resultante de uma nova Reforma curricular e que vigorou para os ingressantes até o ano de 2007. Para tanto, foi criada uma Comissão Ampliada para Avaliação do Curso de Pedagogia e iniciaram-se as discussões acerca das características desejadas para o referido curso. Esta Comissão teve como objetivo continuar o processo de avaliação do curso e elaborar uma nova proposta de estruturação curricular para o mesmo (ALMEIDA, 2008).

No início de 1997 foi elaborada (e apresentada à Comunidade) pela Comissão Ampliada, uma primeira versão da Proposta de Reformulação Curricular. Nessa proposta, observou-se a preocupação com a superação da fragmentação do curso de Pedagogia causada pelas habilitações em busca de uma formação mais ampla que tenha a compreensão do trabalho pedagógico como um todo (escolar e não escolar), a qual tomou como base da formação de seu profissional o trabalho pedagógico e a pesquisa. (ALMEIDA, 2008, p. 46).

Para romper com a fragmentação, houve a proposta de Núcleos Temáticos que tinham como objetivo um trabalho coletivo e interdisciplinar, já que as diversas áreas poderiam ser abordadas em forma de Núcleos Temáticos. Destacamos ainda dessa reforma o fim da divisão e fragmentação entre habilitações, o estudante não

mais conclua a Graduação com especialização em uma área específica de atuação, mas com uma visão global de todo trabalho pedagógico e administrativo que ocorre na escola, o que o habilita a exercer as várias funções no espaço escolar (ALMEIDA, 2008).

O pedagogo licenciado pela Faculdade de Educação da Unicamp, de acordo com os catálogos dos cursos de Graduação (UNICAMP, 2003; 2004)

poderá atuar tanto no Magistério como na Administração, Supervisão, Assessoria Pedagógica e Educacional em instituições escolares dos diferentes graus de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), na Formação e Treinamento de Recursos Humanos, em instituições não escolares (como sindicatos, empresas, etc.), ou ainda em clínicas especializadas em Educação Especial. O estudante sairá licenciado em Pedagogia com possibilidades de atuação docente nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil; estudará e pesquisará o trabalho pedagógico nestes níveis de ensino e poderá trabalhar como pedagogo na direção e coordenação do planejamento, execução e avaliação de sistemas escolares e das unidades que os compõem. Seu campo de atuação amplia-se ainda para as instituições não escolares e não formais e ainda para classes/instituições que recebem alunos especiais (UNICAMP, 2003; 2004).

A partir do Catálogo de 2005 é subtraído deste perfil a Formação e Treinamento de Recursos Humanos, em instituições não escolares (como sindicatos, empresas, etc.) (UNICAMP, 2005; 2006).

Em 2007 aconteceu uma nova Reforma. A partir da publicação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia em 2006, houve a necessidade de se rever alguns aspectos do currículo. Para Soligo, *et. al.*, 2007, embora as Diretrizes carreguem as contradições e conflitos de interesses que marcam as políticas educacionais no Brasil, elas representam um importante avanço nas perspectivas de formação do pedagogo, na medida em que assumem a docência como base da formação do pedagogo; propõem uma formação integrada e multidisciplinar, não fragmentada em habilitações; incorporam a gestão como componente central da formação; ampliam a perspectiva de formação para além da visão disciplinar; destacam a centralidade da pesquisa e do estágio curricular e ampliam a carga horária para a formação em Pedagogia, o que implica em no mínimo quatro anos para a realização dessa formação (SOLIGO, *et. al.*, 2007).

O Currículo de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp foi repensado não apenas na direção do atendimento às exigências legais, mas também

na possibilidade de aperfeiçoamento das propostas e práticas. Os elementos que orientaram a reorganização do currículo foram: pesquisa desde o primeiro semestre do curso; a abertura no currículo para experiências não disciplinares de formação; a reformulação dos núcleos temáticos, mantendo-se o princípio da interdisciplinaridade; e o estágio curricular (SOLIGO, *et. al.*, 2007).

Atualmente, o currículo, que foi implantado em 2008, enfatiza a formação de professores, de especialistas e do pesquisador em Educação (UNICAMP, 2009). No entanto, não teremos como observar se há mudanças na avaliação dos egressos deste currículo, uma vez que nossa população alcança os egressos até o ano de 2010 e estes ingressaram em 2007 ou anteriormente.

Um dado que nos chama a atenção no Curso de Pedagogia é o alto índice de evasão nos períodos diurno e noturno que alcançou o índice de 33% em 2010 somadas as evasões dos alunos matriculados no período diurno e noturno. Em todos os anos estudados (2006-2010) este índice foi igual ou maior que 20%, considerando o número de ingressantes por ano (90) (UNICAMP, 2011). A pesquisa de Mercuri e Polydoro (2003) nos apresenta que os motivos que determinam a não continuidade dos estudantes nos seus estudos nos cursos da Unicamp são, por um lado justificados pelos interesses, aptidões, desejos e expectativas manifestadas pelos estudantes em relação à natureza das atividades que são desenvolvidas durante a graduação e, por outro lado, relacionadas às características do campo profissional, incluindo acesso, disponibilidade, extensão e retorno financeiro do mercado de trabalho assegurado pelo curso escolhido. Neste contexto, percebemos o peso de um curso (Pedagogia) que não garante status social e não tem oferecido condições atraentes de trabalho, o que acreditamos que pode resultar num alto índice de evasão.

Sobre os estudantes que concluíram o curso, Almeida (2008) pesquisou as marcas de formação deixadas pela graduação nos pedagogos egressos da Faculdade de Educação da Unicamp, que estudaram em período diurno, ingressantes nos anos de 1998, 1999, 2000 e 2001. A análise dos dados revelou que as principais marcas de formação produzidas pelo curso em seus egressos foram:

- 1) profissional habilitado para diversas atuações, sem profundidade;
- 2) profissional com base da formação na docência e na pesquisa, com compreensão restrita da concepção de docência;
- 3) profissional com formação

deficitária na dimensão prática e na articulação entre teoria e prática; 4) profissional formado sob a perspectiva das dimensões de ensino e pesquisa, entretanto desarticuladas; 5) formação sob uma perspectiva sócio-histórica, não plenamente efetivada; 6) profissional autônomo; 7) profissional crítico (ALMEIDA, 2008, p. 179).

Nossa pesquisa pretende completar esses dados, visando a responder como os egressos avaliam o curso para a sua atuação profissional. Apresentamos a seguir os caminhos metodológicos que norteiam este estudo.

2. METODOLOGIA

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Com base nos objetivos gerais, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa híbrida denominada descritiva-exploratória (GIL, 2002). A pesquisa descritiva tem como objetivo principal descrever as características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. “São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.” (GIL, 2002, p. 42). A pesquisa descritiva, pode ainda proporcionar uma nova visão do problema estudado, o que as aproxima das pesquisas exploratórias (GIL, 2002). Ainda de acordo com Gil (2002, p. 42) “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.” Essa característica vem ao encontro dos nossos propósitos, uma vez que desejamos que nossa pesquisa possibilite uma reflexão acerca dos currículos dos cursos em questão, favorecendo possíveis ajustes para uma formação integral do aluno como um profissional-cidadão.

Richardson (1999) esclarece que “os estudos de natureza descritiva propõem-se a investigar ‘o que é’, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal” (p. 71). Gil (2002) nos revela também que uma das características mais significativas da pesquisa descritiva é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário, a qual foi a nossa opção para o levantamento dos dados.

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Usa-se geralmente o levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2002), motivo pelo qual optamos por incluir diversas questões abertas no questionário da pesquisa para obter material mais detalhado acerca da opinião sobre as experiências que os sujeitos tiveram durante a graduação.

Em relação ao método de coleta e análise dos dados, optamos pela pesquisa quali-quantitativa. De acordo com Minayo e Sanches (1993) o método é o fio condutor para se formular a articulação entre uma teoria e a realidade empírica e tem, portanto, a função de além do seu papel instrumental, ser a própria alma do conteúdo, “como dizia Lenin (1965), significa o próprio ‘caminho do pensamento’, conforme a expressão de Habermas (1987)”. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240).

De acordo com Gamboa (2001) os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis e torna-se necessário contestar os falsos antagonismos e oposições entre os dois paradigmas, buscando articulação e complementação a fim de superar as limitações de cada método. Portanto, os métodos quanti e qualitativos podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica.

Sobre o dualismo dos métodos, Gamboa (2001) nos adverte ainda que no atual estágio do desenvolvimento do conhecimento humano, e de modo especial na área das ciências humanas e da educação é pragmaticamente defensável que se admita e se adote a articulação e complementaridade dos paradigmas a fim de fazer avançar o conhecimento humano.

Creswell (2007) afirma que os métodos mistos concomitantes, ou seja, aqueles em que se misturam dados quantitativos ou qualitativos para realizar uma análise abrangente do problema da pesquisa, como é o caso desta, permitem a coleta de duas formas de dados ao mesmo tempo e depois integra as informações na interpretação dos resultados gerais.

A pesquisa que se utiliza dos métodos quantitativos precisa considerar que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as análises que se pode fazer com eles e, uma boa análise depende da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. A análise dos dados quantitativos, ou seja, o significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função do seu esforço teórico uma vez que tabelas, indicadores, testes de significância etc., nada dizem isoladamente. (GATTI, 2004)

A pesquisa qualitativa segundo Minayo e Sanches (1993) deve ser entendida como uma ideia reguladora de alta abstração porque trabalha com valores,

crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. De acordo com os autores “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos.” (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 245). A análise dos dados na abordagem qualitativa deve ultrapassar o que Bourdieu denomina de “ilusão da transparência”, ou seja, uma mera repetição do que se viu ou ouviu no trabalho de campo, um verdadeiro modelo qualitativo, segundo Granger (1982 apud MINAYO; SANCHES, 1993), descreve, compreende e explica os dados coletados.

2.2. SUJEITOS

O universo de sujeitos possíveis para a realização desta pesquisa é bastante abrangente uma vez que há egressos dos cursos selecionados graduados em diversas instituições que possuem os cursos de Pedagogia e Medicina no Brasil atualmente. O primeiro critério para a definição da nossa população foi a escolha de uma instituição universitária, pois entendemos ser o ambiente universitário que melhor possibilita uma formação profissional-cidadã.

Adotamos como segundo critério a opção por uma Universidade de excelência e que tivesse os dois cursos estudados no mesmo campus. Dessa forma, entendemos que as influências das vivências universitárias como um todo podem convergir na medida em que há a possibilidade de os estudantes frequentarem os mesmos ambientes.

Por fim, optamos por fazer um recorte temporal com os egressos dos anos de 2010, 2009, 2008, 2007 e 2006 de ambos os cursos. O número de ingressantes no curso de Medicina e Pedagogia (período diurno⁸) é de 110 e 45 alunos por ano

⁸ Optamos trabalhar apenas com os egressos do período diurno do Curso de Pedagogia uma vez que, de acordo com a pesquisa de Rodrigues (1997), Rituais na Universidade: uma etnografia na Unicamp, os alunos nos cursos noturnos, diferentemente do que ocorre nos cursos diurno, não têm a mesma experiência de sociabilidade e acesso a todos os espaços de vivências acadêmicas, o que, segundo os

respectivamente, o que nos daria uma população de 550 egressos do curso de Medicina e 225 egressos do curso de Pedagogia, totalizando 775 egressos, em um plano ideal. No entanto, ao longo do curso de graduação os alunos podem passar por reprovações em disciplinas ou trancamento de matrícula (que pode levar a um tempo maior para a finalização do curso), e podem ainda evadir-se do curso, situações que alteram o cenário “ideal” de concluintes. Assim, apresentamos a seguir como ficou a população desta pesquisa na distribuição de concluintes por ano e por curso.

Tabela 1
Distribuição dos concluintes/ano/corso

	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL
Medicina	111	105	116	99	103	534 (75,53%)
Pedagogia (diurno)	31	38	35	36	33	173 (24,47%)
Total	142	143	151	135	136	707 (100%)

Fonte: Anuário Estatístico da Unicamp anos 2007; 2008; 2009; 2010; 2011.

Interessante notar que no curso de Pedagogia a variação entre o número de concluintes, que neste trabalho denominamos como ideal (225), se difere bastante do número real de concluintes ao longo dos cinco anos estudados. Acreditamos que essa diferença pode acontecer porque o curso de Pedagogia oferece uma maior flexibilidade de cumprimento curricular pelo aluno e, portanto, muitos acabam optando por fazer o curso num período maior do que quatro anos. É importante mencionar que, de acordo com o Manual do Aluno, os estudantes podem concluir seu curso num período de tempo de até 50% a mais de ano do tempo regulamentar. Já no curso de Medicina, apesar da Reforma Curricular apresentada, que buscou uma maior flexibilidade, os alunos ainda tem o currículo formal obrigatório bastante fechado, com a grande maioria de disciplinas obrigatórias, o que dificulta um cumprimento mais flexível do currículo pelo aluno. Outro fator, conforme já discutido neste trabalho, é o baixo índice de evasão que acontece no curso de Medicina (média nos cinco anos de 3,64% de evasão, enquanto que no curso de Pedagogia, este número é bastante

próprios estudantes pesquisados, faz com que haja diferenças quanto ao grau de envolvimento do aluno com a universidade.

significativo, com uma média de 24,44% nos cinco anos estudados, conforme é possível observar na tabela a seguir.

Tabela 2
Evasão/ano/curso

	2006		2007		2008		2009		2010		Média nos 5 anos
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Medicina	4	3,6%	6	5,5%	6	5,5%	3	2,7%	1	0,9%	3,64%
Pedagogia	9	20%	8	17,8%	9	20%	13	28,9%	16	24,44%	24,44%

* % sob o número de ingressantes por curso

Neste cenário optamos por montar uma amostra acidental, ou seja, um subconjunto da população apresentada, porém, sem nenhuma segurança de que constituam uma amostra exaustiva de todos os possíveis subconjuntos da população (RICHARDSON, 1999), uma vez que encontramos muita dificuldade em conseguir as respostas dos egressos, principalmente do curso de Medicina. Assim, nossa amostra ficou montada de acordo com a tabela a seguir.

Tabela 3
Distribuição da população e amostra

	POPULAÇÃO		AMOSTRA	
	N	%	n	%
Medicina	534	75,5%	119	74,84%
Pedagogia	173	24,5%	40	25,16%
Total	707	100%	159	100%

Acreditamos que, apesar de termos uma amostra acidental, os egressos da Universidade Estadual de Campinas compõem um grupo significativo para a pesquisa tendo em vista que, segundo Pereira (2003) por ser um centro educacional importante, a cidade de Campinas apresenta hoje uma grande diversidade na composição de sua população, sendo formada por pessoas de diversas regiões do país que procuram formar-se neste centro, o que faz com que a população universitária campinense apresente um mosaico bastante representativo da população universitária.

De acordo com Trevisan e Chamon (2007) o acompanhamento de egressos pode ser um instrumento de gestão personalizado, útil para complementar outros resultados no acompanhamento dos cursos. Segundo os autores, o contato com os egressos é importante porque pode levar à renovação de projetos pedagógicos e também a resultados sobre o mercado de trabalho.

2.3. INSTRUMENTO

Optamos pelo questionário como instrumento para coleta de dados desta pesquisa. De acordo com Gil (1995) este instrumento apresenta como vantagens atingir um grande número de pessoas, implica menores gastos com pessoal, garante o anonimato das respostas, permite a resposta no momento de conveniência das pessoas e não expõe os pesquisados à influência das opiniões.

As desvantagens apresentadas não apresentam uma perda significativa para este trabalho e, portanto, mantivemos a opção inicial. De acordo com Pereira *et. al.* (2011) as pesquisas que visam estudar uma temática por meio da opinião dos sujeitos envolvidos com ela, estão interessadas não na suposta realidade, mas sim em como esta se apresenta para o sujeito, ou na posição deste diante de determinados aspectos dessa realidade, justificam a utilização deste instrumento.

O questionário (Apêndice) foi elaborado a partir da leitura do referencial teórico que embasa o trabalho e trouxe à luz as questões necessárias para o desenvolvimento dos objetivos desse estudo. Assim, formulou-se um questionário com articulação entre questões abertas e fechadas de uma forma que possam desvelar um panorama que elucide a apreciação dos estudantes sobre as contribuições da formação universitária para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. As questões abertas vem no intuito de garantir um espaço para “*a fala expressa*” dos sujeitos a fim de nos possibilitar a abstração dos valores e crenças demandados à relação entre formação universitária e atuação profissional.

De acordo com Richardson (1999) os questionários que abordam os dois tipos de perguntas tem o intuito de obter informações sócio-demográficas e respostas de opiniões do entrevistado com as perguntas fechadas e as perguntas abertas aprofundam as opiniões do entrevistado com mais liberdade, sem a restrição de ter que escolher entre alternativas.

Para uma melhor organização, o questionário foi dividido em três partes: a primeira parte pretende levantar dados objetivos sobre informações pessoais. As segunda e terceira partes, compostas por questões abertas e fechadas, tem como objetivo conhecer a apreciação que os sujeitos fazem sobre a sua formação acadêmica e a relação desta com a sua atuação profissional respectivamente. As questões fechadas foram construídas com perguntas com alternativas dicotômicas; perguntas com múltipla escolha e perguntas na forma de itens Likert, na qual o respondente informa em que medida concorda ou discorda sobre determinado assunto.

De acordo com Pereira *et. al.* (2011) os itens Likert baseiam-se “na premissa de que uma atitude se relaciona com as crenças sobre o objeto de atitude, com a força que mantém essas crenças e com os valores ligados ao objeto de medição” (p. 12).

Com o questionário elaborado, realizamos um pré-teste que, segundo Gil (1995) é importante para a detecção de possíveis falhas na construção do instrumento, assegurando que este esteja bem elaborado, com clareza e precisão dos termos, forma e ordem das questões.

A aplicação do pré-teste foi realizada por meio da ferramenta oferecida pelo site “[enquetefacil](http://www.enquetefacil.com)”⁹, que também foi utilizada na aplicação efetiva. Foram selecionados 10 egressos de cada curso e enviado um convite para participarem da pesquisa com o *link* que os conduzia direto para a página do questionário.

A partir do pré-teste percebemos que o questionário estava longo e algumas questões não estavam objetivas suficientemente para atender aos objetivos da

⁹www.enquetefacil.com

pesquisa. Assim, reorganizamos o questionário, chegando à sua forma final, como apresentado no apêndice.

2.4. COLETA DE DADOS

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas que a aprovou em setembro de 2011 com a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que a abordagem não oferece riscos ou qualquer tipo de prejuízos aos sujeitos.

O questionário apresenta uma introdução que explica os objetivos da pesquisa e garante o anonimato dos sujeitos, o que cumpre, em parte, os objetivos de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No corpo do e-mail em que o *link* para a pesquisa foi enviado, fizemos uma apresentação da pesquisa, solicitamos a solicitação da participação voluntária, garantimos o anonimato e informamos também o contato da pesquisadora responsável, conforme recomendado pelo Comitê de Ética e Pesquisa.

O contato com os egressos do curso de medicina foi bastante difícil, uma vez que não havia na Comissão de Ensino e Graduação um banco de dados com o contato dos egressos do período selecionado. Foi nos passado o e-mail do representante de cada uma das cinco turmas para que tentássemos o contato dos demais egressos, ação que não nos trouxe resultado. Nossa próxima tentativa foi no Departamento de Relações Públicas da FCM/UNICAMP onde o jornalista científico da Assessoria de Relações Públicas e Imprensa, nos informou que no Departamento havia um banco de dados com os *e-mails* dos alunos de toda a FCM que se cadastraram voluntariamente no *site Alumni*¹⁰ e que, portanto, poderia ser enviada

¹⁰ O *Alumni* é um *site* [<https://www.alumni.unicamp.br/login.jsp#>] desenvolvido pelo SAE (Serviço de Apoio ao estudante) e pela Pró-reitoria de Graduação da Unicamp para ex-alunos. O site oferece serviços de empregabilidade, conselho profissional; ligação entre empresas e profissionais; espaço para expor serviços (para profissionais liberais e prestadores de serviços); e serviços como descontos e participação em promoções, etc.. Os egressos se cadastram no site de forma voluntária.

uma mala direta com a solicitação para a participação na pesquisa. A maior parte das respostas que chegou após essa solicitação foi de egressos de que não estavam dentro do recorte temporal selecionado para a pesquisa. Assim, recorreremos também à Comissão de Residência Médica da Unicamp, solicitando que o convite com o questionário da pesquisa fosse enviado também aos residentes, egressos da Unicamp. A partir deste contato, tivemos também o contado com dois egressos dos anos 2006 e 2007 respectivamente que solicitamente republicaram a pesquisa entre os colegas de turma. Usamos ainda o contato por uma rede social para alcançar um maior número de respondentes da pesquisa.

O contato com os egressos do curso de Pedagogia se deu de forma mais fácil. A coordenação do curso possui um banco de dados com os *e-mails* dos concluintes que entregaram o Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, a coordenação se dispôs a enviar o e-mail para os egressos convidando-os a participar da pesquisa, o que garantiu um caráter institucional para a pesquisa e a devolutiva das respostas mais ágil e prontamente.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1. ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA

Para a análise dos resultados das questões abertas escolhemos fazer uso da abordagem metodológica qualitativa da análise de conteúdo de Bardin (2004). A análise de conteúdo, segundo a autora é uma técnica de pesquisa que através da descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação tem por finalidade a interpretação destas comunicações, em síntese “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2004, p. 27). A análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras, é uma busca de outras realidades através das mensagens (BARDIN, 2004).

A maioria dos procedimentos de análise de conteúdo organiza-se por meio de um processo de categorização, o qual tem como objetivo principal fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. A categorização se constitui em uma operação classificatória dos elementos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento de acordo com critérios previamente definidos (BARDIN, 2004).

Basicamente, a análise de conteúdo se define em três fases: descrição, inferência e interpretação. A descrição é a enumeração das características do texto, resumida após tratamento; a inferência consiste na manipulação para inferir, deduzir de maneira lógica, conhecimentos sobre a mensagem emitida ou sobre o seu meio; por fim, a interpretação é a significação concedida a estas características. Estes resultados são tratados de maneira a serem significativos e, por meio de operações estatísticas simples (porcentagens), estabelece-se quadros de resultados que condensam e põem em evidência as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2004).

As categorias foram organizadas agrupando os conteúdos que explicitamente apresentavam o mesmo sentido. Fizemos ainda a análise quantitativa dos dados categorizados e das questões em itens Likert. Acreditamos que acrescentar dados, indicadores e tendências observáveis, próprios da abordagem quantitativa às

características da abordagem qualitativa (MINAYO & SANCHES, 1993) representa um enriquecimento na pesquisa. De acordo com Minayo e Sanches (1993) é desejável que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “concretos” e aprofundados em seus significados mais essenciais. “Dessa forma, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.” (p. 247).

Gatti (2004) nos diz que a combinação da análise quantitativa com a qualitativa pode enriquecer a compreensão dos eventos, fatos, processos e chama a atenção para o papel do pesquisador: “As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.” (GATTI, 2004, p. 13).

Para a análise quantitativa das questões fechadas em itens Likert utilizamos o cálculo do Ranking Médio (RM) (OLIVEIRA, 2005). Essa análise consiste em realizar a média ponderada para cada item Likert (de 1 a 5), a partir da frequência das respostas (BONICI; ARAÚJO JUNIOR, 2011). Desta forma é obtido o RM por meio da seguinte fórmula:

$$\text{Média Ponderada (MP)} = \sum (fi \cdot Vi)$$

$$\text{Ranking Médio (RM)} = \text{MP} / (\text{NS})$$

fi = frequência observada de cada resposta para cada item

Vi = valor de cada resposta (itens Likert 1 a 5)

NS = número de sujeitos respondentes total

Sobre a análise quantitativa Gatti (2004) nos alerta que as tabelas e indicadores em si, nada dizem. “O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função do seu esforço teórico” (p.13). A autora nos alerta ainda que

os métodos quantitativos de análise são recursos para o pesquisador, o qual deve saber lidar com eles em seu contexto de reflexão (num certo sentido deve dominá-los) e, não, submeter-se cegamente a eles, entendendo que o tratamento desses dados por meio de indicadores, testes de inferência, etc. oferecem *indícios* sobre as questões tratadas, *não verdades*; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, *não certezas* (GATTI, 2004, p. 14).

Os dados, estes foram tabulados no programa excel¹¹ (Microsoft office 2010) tanto para a análise qualitativa, como para a quantitativa. O software possibilita a tabulação, organização e análise dos dados brutos.

Nas questões abertas tabulamos as respostas de cada questão em uma coluna, fizemos a leitura flutuante que consiste em analisar e conhecer o texto para ter as primeiras impressões e orientações (BARDIN, 2004), passamos à exploração do material (procedimento manual) e fizemos a categorização das respostas a qual apresentamos a seguir na forma de tabelas. Para as questões fechadas, elaboradas em itens Likert, aplicamos a fórmula do Ranking Médio (RM) no programa excel e organizamos os resultados em tabelas, conforme apresentamos a seguir.

3.2. PERFIL DOS SUJEITOS RESPONDENTES

A primeira parte do questionário foi composta por duas perguntas para traçar um breve perfil dos sujeitos da pesquisa. A primeira referia-se ao gênero dos sujeitos e a segunda à idade.

¹¹ O site “enquetefacil” faz algumas análises estatísticas simples (média e gráficos), no entanto, tivemos que trabalhar os dados fora do programa uma vez que para manter a amostra de acordo com o recorte selecionado tivemos que excluir os respondentes “outro” na questão referente ao ano de conclusão do curso, e o filtro não nos possibilitava incluir todos os cinco anos selecionados para a apresentação dos resultados. Assim, optamos por tratar os dados no programa excel.

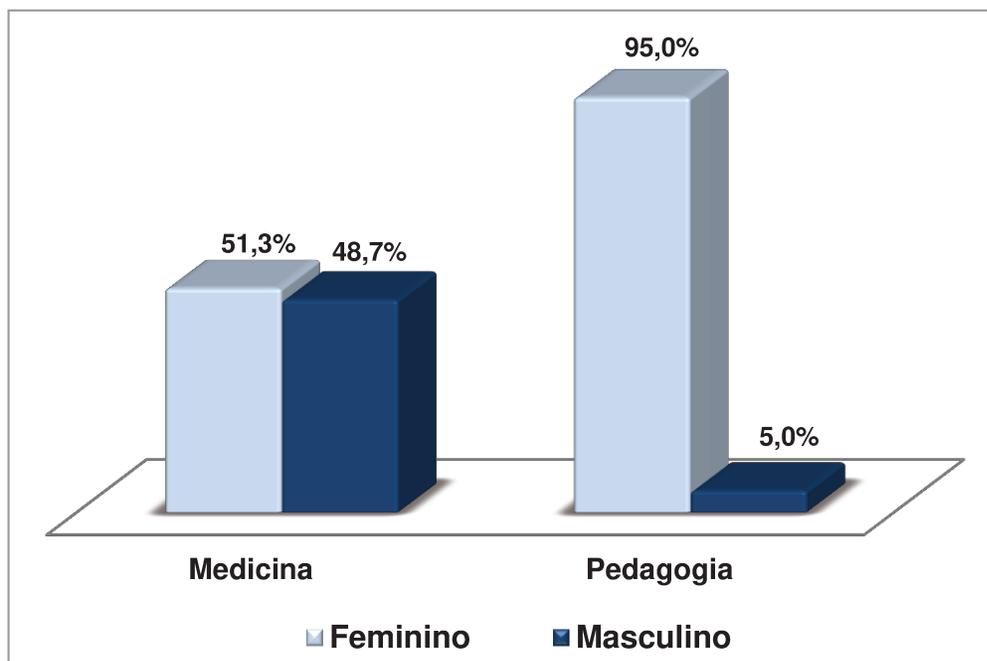


Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos quanto ao gênero/curso

Medicina: 119 sujeitos (100% da amostra)

Pedagogia: 40 sujeitos (100% da amostra)

Os dados nos mostram que no curso de Medicina os números entre os gêneros feminino e masculino ficam muito próximos ($n = 61$ e 58 respectivamente), o que, segundo a literatura tem sido uma característica da metade do século XX em diante. Anteriormente a Medicina era uma profissão tipicamente masculina. Reed e Buddeberg-Fischer (2001) e Relman (1989) *apud* Machado (2003) identificam que a feminização da Medicina é um processo que vem acontecendo desde os anos 70 junto a um aumento progressivo das minorias étnicas. Em 2001, metade dos estudantes de medicina eram mulheres nos Estados Unidos da América (EUA), no Canadá e em alguns países europeus (Noruega, Irlanda, Inglaterra) (MACHADO, 2003). Para Eisenberg (1999 *apud* MACHADO, 2003) a feminização da medicina “não significa que se tenha modificado a natureza da mulher, mas que, ao longo dos anos, esta foi encorajada a progredir e as barreiras foram caindo lenta e irreversivelmente” (p. 129).

Quanto ao curso de Pedagogia, o gráfico demonstra que há predominância feminina com 95% da amostra sendo formada por mulheres. Miller (1994 *apud* Machado, 2003) apresenta como historicamente na Itália do século XV, as mulheres foram chamadas à docência, ainda que apenas com uma licença especial que permitia

a graduação que as possibilitava dar aulas, mas não as permitia observar doentes nem fazer prescrições. Esse passado longínquo revela os indícios que nos ajudam a compreender o forte predomínio das mulheres no curso de Pedagogia até os dias atuais. No Brasil, no século XIX as vozes que argumentaram em favor das mulheres como educadoras justificavam que elas tinham “por natureza” uma inclinação para o trato com as crianças e que eram as primeiras e naturais educadoras uma vez que o destino primordial da mulher era a maternidade e o magistério representava, de certa forma, a extensão da maternidade e, portanto, seria importante que fosse exercido como uma atividade de amor, de entrega e de doação (LOURO, 2006).

Vianna (2001/02) apresenta que a presença feminina no magistério pode ser observada ao longo de todo o século XIX nas chamadas escolas domésticas ou de improvisado, se intensificando no século XX a ponto de, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já ser essencialmente feminina. A autora mostra ainda que, no século XX, as mulheres voltavam-se não apenas para o ensino primário, mas para outros níveis e modalidade de ensino. “Esse caráter remete a um fenômeno de amplitude internacional, ainda que não universal; e no Brasil, já há algum tempo, muitos trabalhos vêm destacando a predominância feminina na composição sexual da categoria docente.” (VIANNA, 2001/12, p. 86). O magistério é ainda hoje muito caracterizado socialmente por concepções do que devem constituir atribuições femininas como, por exemplo, o cuidar que, para alguns é fruto da socialização das mulheres e para outros, uma responsabilidade natural. Assim, muitas das atividades profissionais associadas ao cuidado são, ainda hoje, consideradas femininas, como a enfermagem (VIANNA, 2001/12).

Quanto à faixa de idade, apresentamos a distribuição dos sujeitos nos seis intervalos que elencamos no questionário.

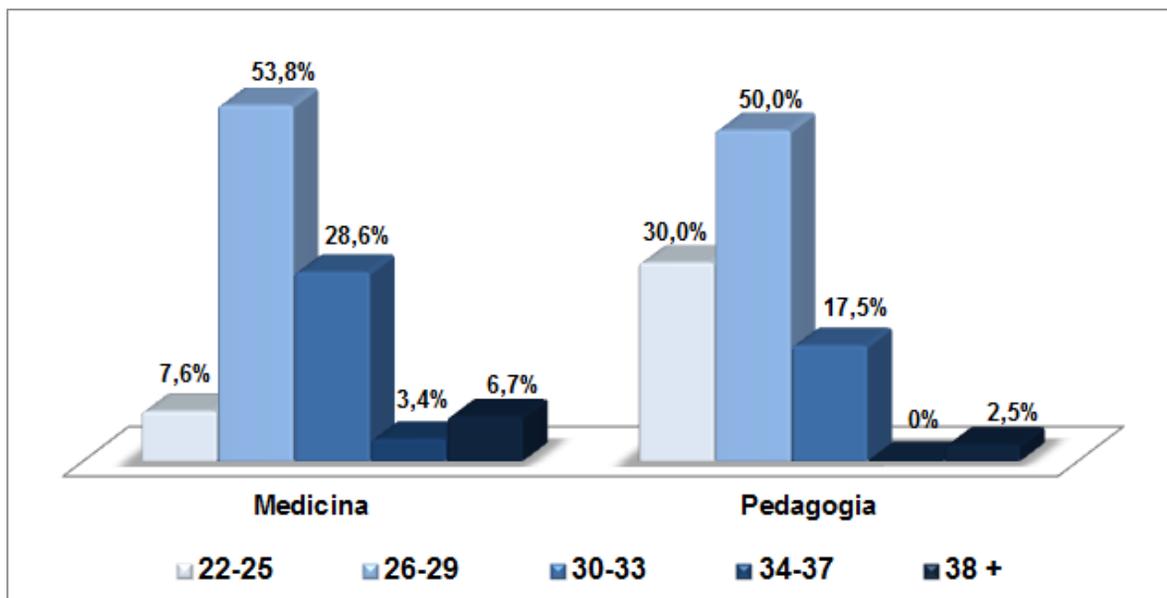


Gráfico 2 – Distribuição dos sujeitos por faixa etária/curso

Medicina: 119 respondentes (100% da amostra)

Pedagogia: 40 respondentes (100% da amostra)

A partir do gráfico acima podemos observar que a maioria dos egressos da amostra, de ambos os cursos, tem atualmente idade entre 26 a 29 anos o que nos permite afirmar que temos uma amostra de maioria jovem e que grande parte dos egressos cursou a universidade na faixa etária entre os 18 a 24 anos, o que diferencia a UNICAMP do cenário brasileiro no ensino superior. Segundo o Censo da Educação Superior de 2010 o número de matriculados nesta faixa etária em 2009, no Brasil, era de 14,4%¹², índice que não alcança as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 de alcançar o índice de, pelo menos, 30% da população de 18 a 24 anos no ensino superior no ano de 2010 (BRASIL. Inep, 2012).

¹² Taxa de escolarização líquida que identifica o percentual da população matriculada em determinado nível de ensino na faixa etária teoricamente adequada em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino (BRASIL. Inep, 2012 *apud* BRASIL. Inep, 2004)

3.3. FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Na segunda parte do questionário investigamos como os egressos dos cursos de Medicina e Pedagogia avaliam a formação universitária que vivenciaram na UNICAMP, os aspectos que consideraram mais importantes, a frequência com que vivenciaram os aspectos curriculares, a importância das diferentes vivências universitárias e as fragilidades da formação.

O número de respondentes ao longo do questionário não se manteve constante, uma vez que os respondentes podiam abandonar o questionário quando quisessem e, portanto, nesta parte a amostra teve em média 80 respondentes no Curso de Medicina e 37 no Curso de Pedagogia.

A distribuição do ano de conclusão do curso dos egressos respondentes nos cinco anos estudados ficou conforme o gráfico abaixo.

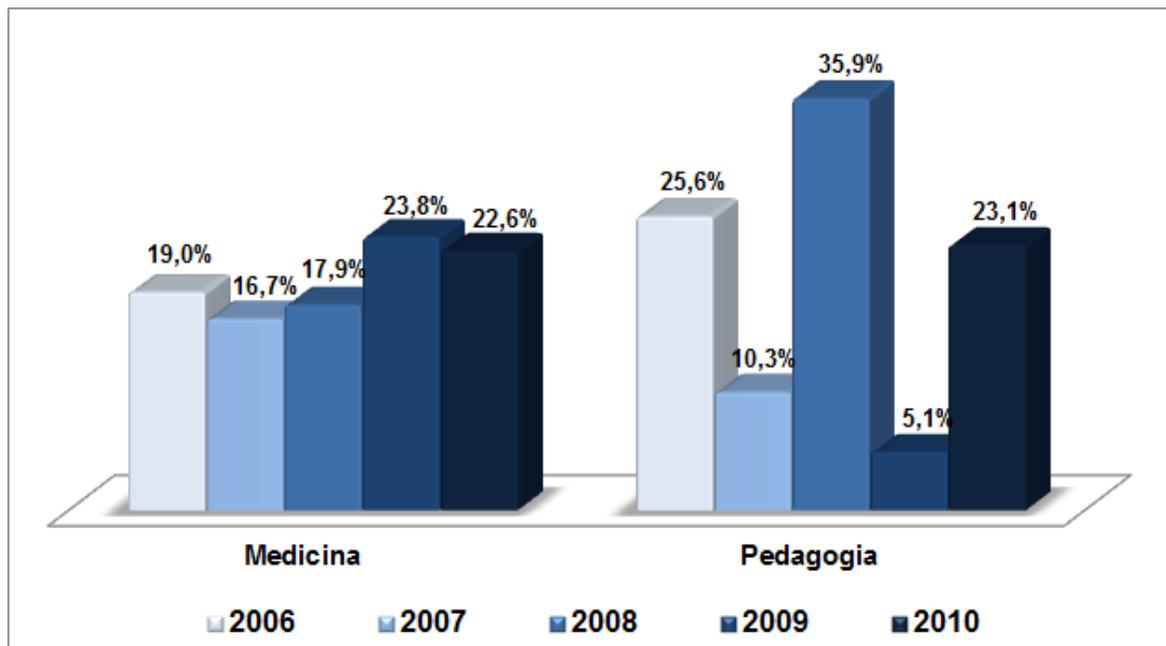


Gráfico 3 – Distribuição dos egressos por ano/curso

Medicina: 84 respondentes (71% da amostra)

Pedagogia: 39 respondentes (98% da amostra)

Os currículos dos cursos, durante os períodos estudados, não sofreram reformas que justifique uma divisão da amostra por ano. No curso de medicina todos os egressos foram estudantes do currículo implementado em 2001 após a Reforma curricular que, conforme apresentado, buscou qualificar os profissionais egressos com uma sólida formação geral, objetivando uma atenção integral e de qualidade aos usuários de serviços de saúde (CARVALHO, GARCIA, ROCHA, 2006).

Os egressos do curso de pedagogia foram alunos do Currículo implementado em 1998 que apresentava como objetivo principal a visão integradora entre Teoria e Prática com a proposta dos Núcleos Temáticos que possibilitam o trabalho coletivo e interdisciplinar (ALMEIDA, 2008).

A primeira questão aberta solicitava que os egressos respondessem, de forma livre, quais os aspectos que consideraram mais importantes para a sua formação universitária. Fizemos a análise de conteúdo das respostas e apresentamos as categorias¹³ resultantes nas Tabelas quatro (4) e cinco (5).

Tabela 4

Aspectos mais importantes da formação universitária – Medicina

CATEGORIAS	n	%
Experiência prática	40	24,8%
Professores qualificados/ensino de excelência	23	14,3%
Vivência universitária	15	9,3%
Formação profissional/técnica sólida	14	8,7%
Estrutura física e Hospital universitário	13	8,1%
Incentivo à pesquisa	12	7,5%
Formação ética	8	5,0%
Formação teórico-prática	8	5,0%
Formação humanista	7	4,3%
Contato com os professores	5	3,1%
Currículo	4	2,5%
Formação generalista	4	2,5%
Autonomia de estudos	2	1,2%
Vivência no SUS	2	1,2%

¹³ Dentro de uma mesma resposta, é possível que haja mais de uma categoria a partir da classificação organizada pelas pesquisadoras, o que justifica o número de categorias, muitas vezes, ser maior do que o número de respondentes.

Extensão	1	0,6%
Formação pessoal	1	0,6%
Intercâmbio com outras Universidades	1	0,6%
Localização	1	0,6%
TOTAL	161	100%

Respondentes: 81 (68,1% da amostra)

A “experiência prática” tem uma alta frequência nas respostas dos egressos do curso de Medicina como um aspecto dos mais importantes para a formação universitária. Zeferino (2007) nos mostra que na Reforma Curricular implantada em 2001 foram extintas do currículo as disciplinas isoladas e foram implantados os módulos, dentro dos quais faziam parte diferentes áreas do conhecimento que, integradas com a parte clínica, visavam abordar o paciente de forma integral. Com isso, o estudante começou a vivenciar a prática médica desde o início do curso. As respostas dos egressos evidenciam que essa proposta está se concretizando e que a vivência prática ao longo do curso, e também no internato a partir do quarto ano, tem agradado, conforme é possível observar nas respostas a seguir:

Inserção precoce nos serviços de saúde e interação clínico-teórica desde o início, além da disponibilidade de centros de atenção à saúde em todos os níveis de complexidade. (Egresso de 2006)

...contato amplo com a população nos diversos níveis de complexidade da saúde, possibilidade de uso integral de um hospital terciário. (Egresso de 2006)

Internato de 3 anos com forte inserção no atendimento. (Egresso de 2009)

Blank (2006) aponta a importância da inserção precoce do aluno no sistema de saúde para que ele se integre à prática clínica real, conhecendo e assimilando desde cedo a visão da relação médico-paciente. Assim, o consenso atual é o de que as atividades de inserção no cenário real da prática médica sejam integradas a todas as disciplinas, permeando o currículo ao longo de todos os seus ciclos, para que o aluno possa, gradativamente, desenvolver as competências e habilidades tais como a comunicação interpessoal, valorização do contexto dos pacientes, julgamentos éticos e trabalho em equipe, necessárias para a atuação clínica. “Além disso, a inserção

precoce do estudante na rede do sistema de saúde permite que ele aprenda a manter sua atenção voltada para as necessidades de saúde reais da comunidade.” (BLANK, 2006, p. 30).

Há uma resposta que demonstra ainda a satisfação com as provas práticas realizadas no internato. Um egresso do ano de 2007 responde objetivamente sobre os aspectos mais importantes para a sua formação: “*professores, aulas práticas, inclusive provas.*” A avaliação prática de competências clínicas no internato médico da Unicamp foi inserida no currículo em 2007 uma vez que no quinto e sexto anos o aluno é formado intensivamente na prática clínica, objetivando a tomada de decisões e a atuação de forma efetiva com o paciente e, portanto, a avaliação cognitiva isolada não se apresenta como um instrumento adequado para a avaliação das habilidades e atitudes esperadas (ZEFERINO, 2007). A avaliação é realizada com estações das cinco grandes áreas (Pediatria, Clínica Médica, Tocoginecologia, Cirurgia e Saúde Coletiva) utilizando pacientes simulados, atores ou manequins, dependendo do objetivo e o avaliador verifica as atitudes dos alunos por meio de um *cheklist*, previamente preparado, de atitudes e ações. (ZEFERINO, 2007).

Os médicos egressos da Unicamp valorizaram, como segundo aspecto mais importante para a formação acadêmica, a presença de professores qualificados, conforme demonstram as falas abaixo:

A presença de professores qualificados, que guiaram nossos estudos e serviram de exemplo para o atendimento ao paciente. (Egresso de 2006)

Aulas e supervisão de professores com muita experiência em suas áreas de atuação. (Egresso de 2006)

...Docentes com dedicação exclusiva, preocupados com o paciente e empenhados em ensinar. (Egresso de 2009)

Quanto à qualificação dos docentes, a boa avaliação dos egressos é um fator bastante positivo, tendo em vista que esta tem sido discutida para as atividades de ensino na graduação, uma vez que não são necessariamente preparados para as atividades pedagógicas. Aguiar e Cordeiro (2004); Almeida (2007) e Oliveira *et. al.* (2008) mostram que uma das preocupações para a efetivação de mudanças nos currículos médicos está em oferecer programas de desenvolvimento docente, uma vez

que as mudanças dependem em parte da geração de consciência construídas por meio de mecanismos de formação docente, educação permanente e processo de avaliação (ALMEIDA, 2007).

Interessante notar que os egressos do curso de Medicina, apesar do extenso e fechado currículo formal, encontram espaço para usufruir de outras vivências que complementam e são importantes para a formação acadêmica. Este foi o terceiro aspecto considerado como mais importante para a formação acadêmica. Apresentamos algumas das respostas que desvelam um pouco das experiências acadêmicas vivenciadas.

Contato com os professores e com os demais institutos da universidade. Pude aproveitar de aulas como ouvinte no instituto de artes, assisti a várias apresentações na Casa do Lago, convivi pelo ciclo básico, imecc etc. Esse convívio com outras áreas do conhecimento, na minha opinião, são fundamentais no contexto da Universidade. (Egresso de 2009)

A possibilidade de entrar em contato com outras pessoas de diversas formações, vivências diferentes e estimulantes não somente no 'intraclasse' mas também na perspectiva do campus e moradia. Desde a Rádio Muda até a feijoada na moradia. (Egresso de 2007)

... contato com acadêmicos de outros cursos/ atividades esportivas. (Egresso de 2008)

O currículo implementado em 2001, no intuito de melhorar a qualidade de vida do estudante criou “áreas verdes” na grade curricular (ZEFERINO, 2007). Estas configuram-se como um período fixo semanal livre, criado para que o estudante possa viver a Universidade de forma mais completa. É um período livre para atividades diversas, as quais não tem obrigatoriedade acadêmica (ZEFERINO, 2007). Zeferino aponta em seu trabalho que a área verde não tem sido utilizada para o fim para o qual foi criada, no entanto, percebemos pelas respostas acima, que esta realidade está mudando, com boa parte dos estudantes aproveitando a área verde, o que entendemos ser um aspecto positivo do novo currículo do curso, uma vez que acreditamos que a formação universitária deve se estender por todo o campus, com a possibilidade de diversas vivências, não se esgotando em uma preparação exclusivamente técnica e profissional, mas sim, em uma formação que possibilite uma visão ampliada de sua formação.

Os egressos ainda apontam como elementos importantes a formação profissional/técnica e sólida oferecidas no curso: *“formação técnica completa, com ênfase na avaliação clínica dos paciente”*; a possibilidade de vivenciar a estrutura do hospital universitário com variedade de casos e médicos de excelência; o incentivo à pesquisa: *“facilidade para realização de iniciação científica...”*; *“... possibilidade de pesquisa científica...”*; a dialética entre teoria e prática; citam a formação ética e humanista; o contato com os professores: *“contato próximo e direto com os docentes, trazendo-nos a experiência que os livros tem uma certa dificuldade de passar.”*; o currículo que agrada pela integração das disciplinas e organização do curso como um todo; a formação generalista *“com estágio em todas as especialidades”*; a autonomia dos estudos que possibilita ao estudante *“aprender a estudar e adquirir conhecimento por conta própria”*; a vivência no SUS que garantiu *“discussões sobre o SUS desde o 1º ano da faculdade”*; a possibilidade da extensão, formação pessoal, intercâmbio com outras universidades e a localização da Unicamp.

Para os egressos do curso de pedagogia, as vivências universitárias são apontadas como o aspecto mais importante na formação acadêmica, conforme a Tabela cinco, com frequência de 24,6% das respostas, seguida da formação crítica e reflexiva (15,9%), da forte fundamentação teórica (15,9%) e da pesquisa (14,5%). Se pautarmos a incidência das respostas em relação aos respondentes (38) esta é de 44,7% para as vivências universitárias e 28,9% para a formação crítica e reflexiva e forte fundamentação teórica.

Tabela 5

Aspectos mais importantes da formação universitária – Pedagogia*

CATEGORIAS	n	38
Vivência universitária	17	24,6%
Formação crítica reflexiva	11	15,9%
Fundamentação teórica	11	15,9%
Pesquisa	10	14,5%
Estágios	6	8,7%
Contato com os professores	4	5,8%
Formação abrangente	4	5,8%
Aulas	3	4,3%
Desenvolvimento Acadêmico	1	1,4%

Desenvolvimento pessoal	1	1,4%
Discussões com a turma	1	1,4%
TOTAL	69	100,0%

* Respondentes: 38 (95% da amostra)

As respostas dos egressos da Pedagogia demonstram que as vivências universitárias – “participação nos eventos acadêmicos diversos; ‘intercâmbio’ com outros cursos da universidade; vivência cultural; debates; participação em espaços como centro acadêmicos e extensão universitária” – estão pautadas no convívio social possibilitado por uma Universidade de grande porte e com um público heterogêneo o que garante um convívio social marcado pela “diversidade de pessoas, etnias, saberes e diálogos”, conforme nos aponta um dos respondentes. As vivências universitárias apontadas são resultantes da influência do currículo oculto, ou seja, atividades que não são explicitadas nos planos e propostas pedagógicas, mas são concretizadas pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano acadêmico, conforme exemplificamos com as respostas a seguir:

...Participação em outros espaços, além das aulas, disponibilizados pela Unicamp. Poder conhecer pessoas de outras graduações e ter uma convivência social rica pela diversidade do público da universidade. (Egresso de 2006)

Ressaltaria a diversidade de disciplinas, a vivência na própria universidade, como outros institutos e outros espaços além da sala de aula e a convivência com diferentes pessoas. (Egresso de 2008)

A possibilidade de conviver com pessoas de diferentes cursos, que pensam e atuam de forma diferente em relação às decisões da vida; a possibilidade de vivenciar o espaço da universidade e não somente da faculdade de educação... (Egresso de 2010)

A bibliografia nos mostra que a análise das vivências universitárias é tão importante quanto a análise da experiência vivenciada no currículo formal, uma vez que não são neutras e que têm se mostrado como forte potencial de contribuição na garantia do desenvolvimento integral do estudante, futuro profissional (FIOR; MERCURI, 2003). Para Snyders (1995) as vivências universitárias podem possibilitar as “alegrias”¹⁴ da socialização e a cultura adquirida pelo contato com pessoas

¹⁴ Termo usado por Snyders (1995) para aspectos que causam satisfação na universidade.

diferentes pelas relações pessoais, camaradagem, associações, clubes e grupos de estudos de auxílio entre os estudantes, no qual o ensino dos colegas complementa o dos professores. Dessa forma, o estudante se forma e pode superar as “não alegrias”, ou seja, as dificuldades encontradas durante a formação universitária, através dos ensinamentos, das relações com os professores e colegas e também com o que ele descobre por suas experiências sobre o mundo que se abre à sua frente (SNYDERS, 1995).

A partir da leitura das respostas dos egressos, as vivências universitárias a que se remetem relacionam-se apenas com “alegrias” que a formação universitária pode proporcionar, principalmente com a alegria do convívio com os colegas e com as diversas atividades no campus. Acreditamos que por já terem superado as dificuldades da adaptação à vida acadêmica e todas as mudanças que ela impõe, restam aos egressos, as lembranças das alegrias das vivências universitárias, que conforme demonstram, foram bastante significativas na formação universitária.

Interessante observar que “as aulas” foram apontadas como um dos aspectos importantes da formação apenas três vezes (4,3%), enquanto que a “formação crítica e reflexiva” e a “fundamentação teórica” foram ambas apontadas como elementos importantes da formação acadêmica por 11 vezes (15,9%). Na compreensão que aprendemos das respostas dos egressos, “as aulas” relacionaram-se mais aos momentos passivos de escuta: “*As aulas, os textos, os estágios e os conhecimentos transmitidos pelos professores.*”; enquanto que a “formação crítica e reflexiva” e a “fundamentação teórica” ultrapassam o cenário da sala de aula tradicional e se estende a outras vivências acadêmicas (o que justifica também a alta avaliação deste aspecto). As respostas, a seguir, exemplificam a avaliação dos alunos nestes aspectos:

O curso me ensinou a pensar a educação de forma a não depender dos recursos ideais, mas sim, a partir do cenário e contexto em que estou inserida. Desta forma, hoje, quando enfrento questões ou problemas, sei que posso procurar ferramentas, conceitos, ideias. Não fico presa a receitas.
[formação crítica e reflexiva] (Egresso de 2008)

As discussões acerca da prática, bem como o embasamento teórico proporcionado pela leitura dos textos propostos, na minha opinião nos levaram a uma formação bem crítica.[fundamentação teórica] (Egresso de 2009)

Conhecer os fundamentos da pedagogia; conhecer e participar dos debates acerca das políticas públicas em andamento para a educação brasileira (do ensino básico a pós-graduação); participação no movimento dos estudantes de pedagogia e do ensino superior brasileiro; participação em diferentes espaços de debates sobre os mais variados temas. **[fundamentação teórica]**
(Egresso de 2010)

Essa visão de uma formação mais ampla dialoga com o que Prota (2007) nos apresenta sobre a finalidade da Universidade. De acordo com o autor, a universidade não deve ser o lugar em que os estudantes são iniciados em disciplinas predeterminadas, mas um ambiente em que encontrem a ferramenta necessária para dar a si mesmos uma formação que corresponda “às suas aspirações e aptidões, e também à imagem que eles fizeram da vida social e do papel a desempenhar na sociedade.” (PROTA, 2007, p. 122). Em síntese, para ele, o âmago da cultura acadêmica é o espírito crítico, e esse é o caráter distintivo da universidade.

O contato e incentivo à pesquisa é um aspecto que, assim como na avaliação dos egressos da medicina, fica em quarto lugar de importância para a formação universitária dos egressos do curso de Pedagogia, aparecendo com 10 respostas (14,5%) conforme apresentado na Tabela cinco. Notamos que, assim como no estudo de Almeida (2008) sobre as marcas de formação nos egressos do curso de Pedagogia, as dimensões de ensino e pesquisa não se apresentam bem articuladas, contrariando o objetivo do currículo que pretende uma formação em que essa relação seja produtiva e sem sobreposição de uma dimensão à outra. Neste estudo a pesquisa é principalmente relacionada pelos egressos à Iniciação científica, que não se caracteriza como uma atividade curricular obrigatória, mas sim como uma atividade opcional do estudante. Os egressos apontam ainda a participação em Grupos de Pesquisa, conforme se observa nas respostas a seguir:

... Acesso à biblioteca e **grupos de pesquisa** Movimento estudantil. [grifo nosso] (Egresso de 2007)

A forte fundamentação teórica, os estágios curriculares, **a iniciação científica** e a convivência com os estudantes e professores de diversas áreas. [grifo nosso] (Egresso de 2010)

A possibilidade de conviver com pessoas de diferentes cursos, que pensam e atuam de forma diferente em relação as decisões da vida; a possibilidade de vivenciar o espaço da universidade, e não somente da faculdade de educação;

*a possibilidade de **participar dos grupos de estudos e pesquisa da faculdade**. [grifo nosso] (Egresso de 2010)*

Severino (2010) discute que a inserção dos alunos ainda na graduação em processos sistemáticos de investigação científica é imprescindível para uma adequada pedagogia universitária e enfatiza que “impõe-se aprender a pesquisar, pesquisando.” (SEVERINO, 2010, p. 133). De acordo com o autor, a familiarização dos estudantes com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa é o caminho mais adequado para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem, uma vez que o fundamental no conhecimento não é o seu fim, mas o seu processo e, portanto, a pesquisa apresenta-se como responsável na construção do conhecimento e deve assumir papel preponderante no conjunto das atividades da Universidade que busca cumprir suas finalidades (SEVERINO, 2010). Para Prota (2007), a investigação científica deve apresentar-se como inspiração fundamental da universidade porque é a marca da universidade moderna, que nasceu precisamente para construir o conhecimento.

Bastante diferente do que apontaram os egressos do Curso de Medicina em relação às atividades práticas, os pedagogos apontaram o estágio, como atividade importante para sua formação, apenas em quinto lugar, com frequência de 8,7% das respostas. Ao considerar a frequência das respostas em relação ao número de respondentes na questão, este índice é de 15,8%.

*As aulas, os textos, **os estágios** e os conhecimentos transmitidos pelos professores. [grifo nosso] (Egresso de 2006).*

*Formação teórica crítica aliada aos **momentos de estágio** e reflexão prática em educação. [grifo nosso] (Egresso de 2010)*

*As bases teóricas e **os estágios!** [grifo nosso] (Egresso de 2010)*

Acreditamos que o índice baixo de respostas nesta questão deva-se ao fato da vivência não ter acontecido com alta frequência e, portanto, a experiência prática não é o elemento ao qual os egressos mais se remetem quando avaliam a sua experiência durante a formação acadêmica.

A fim de complementar esses dados, buscamos conhecer com qual frequência os egressos vivenciaram os aspectos curriculares (fundamentação teórica,

atividades práticas, laboratórios, estágios curriculares, discussões sobre grandes temas, estudos de clássicos da cultura ocidental e educação em direitos humanos), durante a formação acadêmica. O objetivo foi o de entender qual era a ênfase curricular dos cursos na avaliação dos egressos. A questão foi feita no formato de itens Likert no qual o aluno deveria marcar 1 para nunca; 2 para raramente; 3 para às vezes; 4 para quase sempre e; 5 para sempre. Os resultados foram trabalhados quanto ao Ranking Médio. Os resultados da Tabela a seguir apontam que quanto mais próximo de 5 o valor do RM, maior a vivência do aluno naquele aspecto curricular.

Tabela 6
Ranking Médio (RM) da frequência na vivência dos aspectos curriculares

	<i>RM – Medicina</i>	<i>RM – Pedagogia</i>
Forte fundamentação teórica	3,939024	4,1316
Atividades Práticas	4,5121	2,9211
Laboratórios	3,6585	2,2632
Estágios Curriculares	4,4146	3,2368
Discussão sobre grandes temas	3,756	3,8684
Estudos de clássicos da cultura ocidental	1,8414	3,6316
Educação em Direitos Humanos	2,4268	3

Medicina: 82 respondentes (69% da amostra)

Pedagogia: 38 respondentes (95% da amostra)

Os dados acima demonstram que as atividades práticas, além de serem as vivências universitárias consideradas como as mais significativas para grande parte dos egressos do curso de Medicina (conforme Tabela quatro), são também as que tiveram maior frequência de vivência durante a formação. Os resultados apontam que a ênfase do curso de Medicina da FCM/Unicamp, segundo avaliação de parte dos seus egressos, está pautada nas “atividades práticas”. O índice do *RM* foi de 4,5121, demonstra que a maioria das respostas indicou que a vivência neste aspecto curricular aconteceu “quase sempre” ou “sempre”.

Esses dados confirmam que a prática médica vem acontecendo de maneira satisfatória pela avaliação dos egressos do currículo implantado em 2001. Carvalho, Garcia e Rocha, (2006), reforçam a intenção do curso, principalmente após a Reforma de 2001, em desenvolver atividades junto às unidades básicas de saúde desde o início

da graduação. Os alunos são inseridos nos serviços da rede do SUS (Sistema Único de Saúde) de Campinas por meio da disciplina “Ações de Saúde Pública”, coordenada por professores do Departamento de Medicina Preventiva e Social.

No curso de Pedagogia, a ênfase curricular, segundo a avaliação dos egressos, está pautada na “forte fundamentação teórica”. O *RM* atingiu o índice de 4,1316 conforme a Tabela seis, confirmando que um dos objetivos do currículo implantado em 1998 foi alcançado, uma vez a sólida formação teórica faz parte dos objetivos deste currículo, conforme nos apresenta Almeida (2008):

- Garantia de sólida formação teórica no campo da docência e da educação, mantendo as disciplinas de Fundamentos Metodológicos das disciplinas de 1ª a 4ª séries da educação básica (Alfabetização, Matemática, Ciências, História e Geografia), Didática, Metodologia de Ensino, Estágio, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Planejamento Educacional, Gestão Escolar, Pesquisa (Pesquisa e prática e Metodologias de Pesquisa), além das chamadas disciplinas de “fundamentos” (História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação) (ALMEIDA, 2008, p. 48).

Interessante notar como apesar da “forte fundamentação teórica” ter sido apontada como a ênfase do curso de Pedagogia, esse não foi o aspecto que os egressos consideraram o mais importante para a formação acadêmica com apenas 15,9% das respostas, conforme a Tabela cinco apresentada. Acreditamos que essa avaliação deva-se ao fato de os estudantes submetidos ao currículo implantado em 1998 terem vivenciado um curso bastante teórico, com pouco diálogo com as atividades práticas que acontecem apenas ao final do curso. É nessa época que o aluno, por meio dos estágios supervisionados obrigatórios em escolas de educação infantil, nas séries iniciais e em alguns espaços de educação não formal, se aproxima da prática. O objetivo é o de proporcionar, nestes espaços, o conhecimento e a experiência prática no âmbito da gestão e supervisão educacional (ALMEIDA, 2008). A falta da prática foi fortemente demonstrada na questão que apresentaremos a seguir, na tabela seis. Os egressos apontam a experiência prática como principal elemento faltante na formação, com 43,5%.

A avaliação dos egressos sobre a frequência da vivência nos aspectos curriculares (Tabela seis) mostrou ainda que ambos os cursos tem abordado em seus currículos discussões sobre grandes temas, atividade que permite uma maior

abrangência na formação e apresenta uma avaliação bastante positiva, uma vez que alcança o RM maior que 3,7 nos dois cursos estudados. Com isto podemos inferir que a Unicamp, assim como proposto na sua reforma curricular geral iniciada em 1998, que objetivou a flexibilização dos currículos a fim de garantir a formação de um profissional mais abrangente, tem acontecido no desenvolvimento dos cursos de Medicina e Pedagogia.

Notamos que a formação humanística, bastante discutida na questão curricular dos cursos médicos, não aparece em evidência na avaliação dos egressos tanto na questão sobre o aspecto mais importante para a formação, com 4,3% das respostas, como na questão sobre a vivência deste aspecto curricular. Os resultados apontaram baixa frequência para os aspectos que entendemos contribuir para a formação humanística dos estudantes como os “estudos de clássicos da cultura ocidental” e a “Educação em Direitos Humanos” que obtiveram um RM de 1,8414 e 2,4268 respectivamente, o que significa que esses egressos vivenciaram esses aspectos raramente.

Apesar da baixa frequência na avaliação da vivência deste aspecto curricular e das poucas respostas o citando como um aspecto importante para a formação, consideramos ressaltar que esta, de alguma forma, está acontecendo, pois é lembrada de maneira espontânea em sete respostas. Embora o número de respostas não seja alto, não devemos ignorá-las, uma vez que há um processo de mudança de ênfase do curso de medicina, no qual esses egressos foram protagonistas e, portanto, cada resposta deve ser considerada.

Sobre a formação humanística, os egressos, de forma geral, respondem de maneira objetiva conforme exemplificamos: “humanização do curso...”, “*Ensino humanizado, Formação muito completa*”. Essas respostas demonstram a importância da humanização durante a formação médica, e não apenas como uma temática que perpassa o currículo. De acordo com Sonzogno (2005) a relação que se estabelece entre o professor de Medicina e o aluno irá se reproduzir na relação deste aluno com seu futuro paciente. Para Blasco, *et. al.* (2005) a formação humanística não é para o médico um simples complemento cultural na graduação, mas sim uma imposição de rigor científico, no âmbito epistemológico de quem pretende compreender e cuidar com

eficácia. “Dito com outras palavras: sem humanismo, a Medicina estaria amputando uma de suas fontes científicas do saber” (BLASCO, *et. al.*, 2005, p.120). Argumentam que o estudo dos clássicos possibilita aos estudantes não apenas contemplar as emoções, mas também dar vazão a elas e utilizá-las. (BLASCO, *et. al.*, 2005) Para os autores atingir as emoções e a sensibilidade, é uma tentativa de suscitar uma reflexão sobre os valores e atitudes, uma vez que “é possível incorporar um conhecimento técnico ou mesmo treinar uma habilidade sem refletir sobre eles, mas é impossível adquirir valores, progredir em virtudes, incorporar atitudes, sem um prévio processo de reflexão” (BLASCO, *et. al.*, 2005, p. 122).

Blasco, *et. al.* (2005) que defendem o desenvolvimento de uma cultura da emoção e da imagem, nos mostram que os clássicos são educadores por excelência e exemplificam: “Platão afirma que a finalidade da educação é ensinar a desejar o que se deve desejar. Aristóteles também fala de educar o desejo” (p. 123). Ao encontro disso Bombassaro (2001 *apud* ROSSATO, 2006) sugere que voltemos às fontes e que passemos a ler criticamente e a reinterpretar os textos clássicos porque neles se espelha a universalidade do nosso viver, transformando em cada sala de aula, os valores do humanismo em uma forma de vida. Para Prota (2007) deve-se privilegiar a formação humanista porque o pano de fundo da produção do conhecimento é constituído pela preservação e desenvolvimento da cultura humanista.

No mesmo sentido, a educação em Direitos Humanos deveria ser privilegiada para a formação de profissionais capazes do pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica como foi assumido pelas universidades brasileiras, especialmente as públicas, no seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e novas práticas (BRASIL, 2007). Acreditamos que a Educação pautada nas questões de Direitos Humanos dialoga com a formação que desejamos na medida em que pode fornecer as bases para a produção de uma sociedade mais participativa e igualitária (VIOLA; BARREIRA; PIRES, 2011).

Boron (2000 *apud* VIOLA; BARREIRA; PIRES, 2011) mostra que a saúde e a educação deixaram de ser componentes inalienáveis dos direitos dos cidadãos e passaram a ser simples mercadorias negociadas entre “fornecedores” e compradores. Nesse cenário, as ameaças aos direitos humanos são cada vez mais constantes e

vigorosas e precisam ser enfrentadas, sem se esquecer das suas origens e de sua constituição como espaços de lutas sociais e políticas. Nesse sentido a educação assume um papel central, uma vez que, através do ato educativo pode-se, senão transformar a sociedade, construir a cultura indispensável para essa transformação (VIOLA; BARREIRA; PIRES, 2011).

A avaliação dos egressos do curso de Pedagogia para esses dois aspectos (Estudos de clássicos da cultura ocidental e Educação em Direitos Humanos) é mais alta (RM = 3,6316 e 3 respectivamente) demonstrando uma vivência mais frequentes nestas temáticas, o que também é justificável pelo curso de Pedagogia estar inserido na área de humanas, ficando mais próximo desses assuntos. Para Saviani (2008) o curso de Pedagogia deve ser um ambiente rico, intenso e exigente de estímulo intelectual que permita aos estudantes a familiarização com os clássicos; assim, ao mesmo tempo em que se está formando o docente para a escola, está se formando os intelectuais para refletirem sobre a escola.

Acreditamos, concordando com Tavares (2007), que a formação dos educadores em Direitos humanos é o primeiro passo para a sua implementação, uma vez que possibilita a conscientização e sensibilização das pessoas para a importância do respeito a todo e qualquer ser humano, indispensável para uma formação cidadã. É fundamental que a educação aconteça na tolerância, na valorização da dignidade, nos princípios democráticos, na construção de uma nova cultura que tenha como centro o ser humano e este é um desafio no qual os educadores em direitos humanos tem contribuição inestimável. “Por isso sua própria formação deve, desde o princípio, corresponder a estes valores que se pretende socializar.” (TAVARES, 2007, p. 501).

Solicitamos aos egressos que respondessem como avaliavam a importância das vivências universitárias (assistir as aulas, participação em centro acadêmico e/ou ligas acadêmicas; relação com os amigos e colegas; relação com os professores; eventos acadêmicos na Universidade; estágios extracurriculares; iniciação científica; festas universitárias; e eventos culturais) para sua formação. O objetivo foi o de entender quais as vivências mais significativas para eles. Para cada item o sujeito deveria pontuar na escala, o valor de 1 a 5 (nada importante a muito importante, respectivamente).

Tabela 7

Ranking Médio (RM) da avaliação da importância das vivências universitárias

	RM – Medicina	RM – Pedagogia
Assistir as aulas	3,902439	4,3158
Participação em Centro e/ou Ligas Acadêmicos	3,231707	3,1622
Relação com os amigos e colegas	4,695122	4,4737
Relação com os professores	4,268293	4,3684
Eventos acadêmicos na Universidade	3,597561	4,2895
Estágios extracurriculares	3,487805	4,3421
Iniciação científica	3,487805	4,0811
Festas Universitárias	3,419753	2,6486
Eventos Culturais	3,560976	4,0789

*Medicina: 82 respondentes (69% da amostra)

*Pedagogia: 38 respondentes (95% da amostra)

Interessante notar como em ambos os cursos a relação com os amigos e colegas foi a vivência universitária considerada a mais importante, com índice de *RM* de 4,69 para o curso de Medicina e de 4,47 para o Curso de Pedagogia, o que significa que esta relação é considerada “importante” ou “muito importante”. De acordo com Fior e Mercuri (2003) o contato com os pares possibilita benefícios principalmente na competência interpessoal (autopercepção, autonomia, autoconfiança e competência social), no humanitarismo (altruísmo e apreciação cultural) e na complexidade cognitiva (raciocínio reflexivo e aplicação dos conhecimentos). Os estudos de Polydoro e Primi (2003) mostram que, quando são experiências positivas, o relacionamento com os amigos e colegas auxilia na integração ao ensino superior, pois esse contato possibilita cooperação, socialização, espaço para compartilhar sentimentos e pensamentos, dentre outros. O relacionamento entre pares com avaliação positiva está associado às necessidades de mudanças, busca de apoio, desejo de dar suporte aos outros e influenciar o comportamento de outras pessoas (POLYDORO; PRIMI, 2003).

Para Terenzini, Pascarella e Blimling (1996 *apud* FIOR; MERCURI, 2003) o contato interpessoal é uma poderosa fonte de influência sobre a aprendizagem dos estudantes, principalmente as com os pares e os professores. No nosso estudo é possível observar que a relação com os professores também foi apontada como uma

vivência universitária muito importante sendo, dentre as que elencamos na questão, a segunda com maior *Ranking Médio* nos dois cursos, o que significa que esses sujeitos avaliaram a relação com os professores como importante ou muito importante.

De acordo com Fior e Mercuri (2003), apesar das interações com os professores gerarem um número mais limitado de mudanças do que o produzido pela interação com os colegas, elas propiciam mais ganhos no domínio da complexidade cognitiva (raciocínio reflexivo e aplicação dos conhecimentos), “do que o contato com os colegas que, por sua vez, amplia mais os componentes da competência interpessoal.” (FIOR; MERCURI, 2003, p. 148). Terenzini, Pascarella e Blimling (1996 *apud* FIOR; MERCURI, 2003) nos alertam que é certo que o contato professor-estudante e a aprendizagem dos estudantes estão positivamente relacionados e, portanto, a busca de meios de promover tais contatos deve se constituir em interesses educacionais de estudantes e da instituição.

Acreditamos que essas vivências que os egressos demonstram ter sido importantes ou muito importante para a formação universitária que extrapola o currículo formal, auxilia na formação de um profissional-cidadão. Acreditamos ser este também o papel da Universidade, uma vez que possibilita uma vivência marcada pelo encontro com a diversidade, e que possibilita o desenvolvimento de habilidades como a tolerância, o respeito, o conhecimento de novas culturas, conforme nos apontam os egressos:

Acesso a diferentes tipos de conhecimentos. - diversidade de pessoas, etnias, saberes e diálogos. (Egresso do curso de Pedagogia, 2008)

A possibilidade de entrar em contato com outras pessoas de diversas formações, vivências diferentes e estimulantes não somente no intraclasse, mas também na perspectiva do campus e moradia. Desde a Rádio Muda até a feijoada na moradia. (Egresso do curso de Medicina, 2007)

Assistir as aulas é a única vivência universitária da questão que integra parte do currículo formal obrigatório do aluno. Para os egressos dos cursos de Medicina e Pedagogia da amostra, essa se caracteriza, respectivamente, apenas como a terceira e quarta vivência mais importante para a sua formação, o que demonstra que a formação acadêmica não compreende apenas as aulas e laboratórios, mas também todas as influências que envolvem os estudantes nas

muitas e variadas experiências da vida acadêmica (BOWEN, 1977), conforme demonstram os egressos ao avaliarem, de forma geral, que para a sua formação foram importante ou muito importante todas as vivências universitárias extraclasse elencadas na questão. Fior e Mercuri (2003) apresentam nos seus estudos que as atividades de natureza não obrigatória têm se mostrado com um grande potencial de contribuição e que na interação com as experiências obrigatórias, possibilitam mudanças em distintas áreas consideradas importantes para o desenvolvimento integral do estudante.

As respostas desses egressos em relação às atividades não obrigatórias parecem demonstrar que a flexibilidade curricular da Unicamp, a qual visa oferecer aos alunos um currículo com um percurso mais amplo que atenda não só o crescimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal, social, cultural do estudante, tem permitido vivenciarem uma gama de atividades durante a sua formação. Acreditamos ser esse um aspecto importante para uma formação de profissional-cidadão uma vez que “Acredita-se que uma visão mais global de formação é a indutora da capacidade de análise crítica dos processos de transformação social” (PEREIRA; CORTELAZZO, 2002, p. 121).

Por fim, na parte do questionário em que investigamos a avaliação dos egressos sobre a formação acadêmica, questionamo-los sobre quais os elementos que consideraram ter faltado durante a graduação, elencados em categorias na Tabela oito a seguir.

Tabela 8

Elementos que faltaram na formação universitária – Medicina

CATEGORIAS	n	%
Gestão Profissional	18	17,3%
Estágios extracurriculares	10	9,6%
Professores compromissados/com didática	8	7,7%
Prática em algumas especialidades	7	6,7%
Integração teórico-prática	6	5,8%
Supervisão/discussão nos estágios	6	5,8%
Direito Médico	6	5,8%
Formação na Atenção Primária	6	5,8%
Flexibilidade curricular /disciplinas eletivas	6	5,8%
Fundamentação teórica	5	4,8%
Formação humana	5	4,8%
Tempo de estudo	4	3,8%
Aprofundamento em algumas especialidades	4	3,8%
Formação para atuação multiprofissional	3	2,9%
Interdisciplinaridade	3	2,9%
Maturidade acadêmica	2	1,9%
Vivência universitária	2	1,9%
Formação na Atenção Secundária	2	1,9%
Autonomia para a pesquisa	1	1,0%
TOTAL	104	100,0%

**72 respondentes (60,5% da amostra)*

De forma geral, os egressos do Curso de Medicina não apresentaram uma convergência significativa sobre os elementos faltantes durante a formação universitária. Os médicos apontaram a “gestão profissional” em primeiro lugar, como uma orientação que faltou durante a formação. Eles relatam que faltaram durante a formação universitária informações sobre o mercado de trabalho como: plano de carreira e aspectos financeiros da profissão, como a cobrança de honorários médicos, por exemplo; gestão de consultório e clínicas particulares; e ingresso em planos de saúde e cooperativismo, conforme exemplificamos a seguir:

Informação sobre mercado de trabalho - formação em gestão de consultório e clínicas particulares e não apenas SUS. Hoje, no mercado de trabalho, noto

que esse tipo de conhecimento de gestão, contabilidade de uma clínica faz diferença. (Egresso de 2006)

Senti falta de orientações sobre plano de carreira. (Egresso de 2007)

Aprender a lidar com convênios e gerenciar o próprio negócio, e maior proximidade com a realidade médica extra universitária. (Egresso de 2010)

O destino profissional visto pelos médicos está relacionado à identidade médica fortemente difundida na sociedade. Ramos-Cerqueira e Lima (2002) mostram que essa identidade é formada desde o período pré-vestibular quando o estudante entra em contato com o “endeusamento” que marca a sua escolha. No entanto,

Nos últimos anos, a profissão idealizada, reconhecida como aquela que traz grande prestígio entre as profissões e uma expectativa (fantasiosa) de sucesso econômico, vem se contrapondo à realidade de um mercado de trabalho precário e distorcido e às políticas de saúde que não têm se preocupado com as condições mínimas para o exercício adequado da Medicina (RAMOS-CERQUEIRA; LIMA, 2002, pp. 109-110).

Dentro desse cenário paradoxal, as queixas dos egressos tornam flagrante que alguns ainda carregam consigo a concepção tradicional do médico especialista, seduzido pelo mercado e pelo status que ele fornece, ilustrado pelo doutor de jaleco branco que atende em um consultório. “As práticas comunitárias e de saúde coletiva, com tecnologias mais simplificadas e uma preocupação psicossocial, ficam relegadas a um segundo plano na lista de prioridades desses profissionais” (RONZANI; RIBEIRO, 2003, p. 233). Diante disso, urge que as escolas médicas ofereçam durante a formação acadêmica um direcionamento profissional voltado para a responsabilidade social, para a prática interdisciplinar, de cunho coletivo, em detrimento das práticas tradicionais precocemente especializadas e individualistas, meramente curativas e mecanicistas, alicerçadas na estrita visão biológica do indivíduo. As universidades e os professores são a principal fonte de formação de identidade de novos profissionais que rompem com as concepções produzidas e mantidas há vários anos em relação às práticas médicas (RONZANI; RIBEIRO, 2003).

Entendemos que de forma geral, a Unicamp tem oferecido essa nova formação em seu Curso de Medicina uma vez que, apesar de essa ter sido a queixa mais presente nas respostas dos egressos, ela representa uma porcentagem de 25% em relação ao número de respondentes, o que nos leva a inferir que os 75% restantes

foram seduzidos pelas mudanças nos currículos médicos que visa a qualidade da atenção à saúde a partir de um novo profissional, que tenha vivido e refletido sobre o acesso universal, a qualidade e a humanização na atenção à saúde, conforme nos mostram Bueno e Pieruccini (2004).

Os egressos médicos indicaram ainda a falta da possibilidade de realizar estágios extracurriculares que contabilizassem créditos. Duas das dez respostas indicam o desejo de terem realizado estágio no exterior, conforme ilustramos:

... estágios opcionais em outras universidades do brasil e do mundo (atualmente, eles estão disponíveis via centro acadêmico durante as férias: na minha opinião, deveria haver estágios oficiais, que contassem créditos, e fossem disponibilizados pela própria faculdade). (Egresso de 2009)

A mobilidade internacional tem tido destaque nas questões sobre as universidades e apresenta-se como um desafio que é reflexo da natureza global do conhecimento, da pesquisa e da aprendizagem. Para Gacel-Ávila (2003 *apud* BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008) a internacionalização da educação superior é uma resposta aos efeitos homogeneizantes e desnacionalizantes da globalização e também um recurso adicional no desenvolvimento de cidadão críticos e bem preparados, que atuem com proficiência em um contexto globalizado. Para Miura (2006) a mobilidade internacional desempenha um papel central na internacionalização do ensino superior, pois, promove a interação e melhora a compreensão das diferenças entre as culturas de estudantes, professores e pesquisadores de países distintos. A internacionalização do ensino médico, segundo Oliveira e Alves (2011, p. 27) é “influenciada pelo processo crescente de migração de médicos, de tecnologias e fornecedores-provedores que cruzam fronteiras em todo o mundo, gerando maior necessidade de definição de padrões”.

De acordo com Berheim e Chauí (2008) os desafios que promovem “novas culturas”, levam necessariamente a transformações que afetam as tarefas da educação superior relacionadas à missão, organização, estrutura acadêmica, métodos de ensino-aprendizagem etc.. Concordamos com os autores que defendem ser essas mudanças incorporadas no replanejamento dos currículos como uma medida efetiva de transformação da instituição (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008).

A ausência de professores compromissados com o ensino e/ou com didática para ensinar foi o terceiro aspecto mais avaliado como um elemento faltante na formação, com oito respostas. No entanto, esse aspecto vai de encontro com a avaliação sobre os aspectos mais importantes da formação, que obteve 17 respostas dizendo o contrário, ou seja, avaliando a boa qualidade do corpo docente como um dos aspectos mais importantes para a formação universitária.

Sobre o aspecto negativo os egressos relatam que os professores deixaram a desejar quanto ao envolvimento e didática nas atividades de ensino, conforme ilustramos:

Faltou um professor que servisse de modelo em relação aos aspectos éticos e técnicos da profissão. Percebe-se que a atividade de ensino na graduação é apenas um complemento na vida de todos os professores e não o ponto fundamental. O aluno de graduação não é levado a sério. Isso desmotiva. (Egresso de 2008)

Didática de professores nas atividades teóricas... (Egresso de 2008).

Faltou mais proximidade dos professores, mais participação. Docentes muito focados em provas, com perguntas referentes a rodapé de livros, com situações pouco próximas da vida real. (Egresso de 2010)

As queixas dos egressos sobre a questão da docência ganham respaldo na literatura que nos mostra que, historicamente, a grande maioria dos docentes ligados aos cursos médicos tem pouca ou nenhuma capacitação pedagógica e baseia sua prática didática em modelos profissionais encontrados durante a sua formação. Assim, seu desenvolvimento como docente é limitado a aprender pela experiência o que não é suficiente para leva-lo a compreender as complexidades do processo ensino-aprendizagem e de avaliação de forma adequada, conforme nos apresenta Gordan (2004). Zeferino e Barros Filho (2004) mostram ainda que a função do professor de medicina era baseada nos conhecimentos técnicos e, raramente se questionavam os atributos didáticos. “Os médicos tornavam-se professores a partir de suas competências técnicas em medicina” (ZEFERINO; BARROS FILHO, 2004, p. 225).

Na FCM da Unicamp, o Departamento de Pediatria, a fim de superar essa lacuna do médico professor, criou e iniciou em 1999 a disciplina de Pedagogia Médica e Didática especial para o curso de pós-graduação em pediatria com o intuito de

favorecer a reflexão do aluno de pós-graduação sobre o exercício e responsabilidade da docência. No âmbito mais geral, a Unicamp mantém desde 1992 o Programa Estágio de Capacitação Docente destinado a possibilitar o aperfeiçoamento da formação de estudantes de pós-graduação stricto sensu para o exercício da docência (ZEFERINO; BARROS FILHO, 2004).

A última categoria que destacamos sobre a fragilidade do curso apontada pelos egressos do curso de Medicina é a “falta de prática em algumas especialidades” com sete respostas. Parte desses egressos aponta a prática em atividades de urgência e emergência como deficitárias na formação prática.

Mais prática em relação a procedimentos usados em pronto socorro (passagem de intracath, intubação, marcapasso, etc) e mais condutas práticas sobre condutas em sala de emergência (protocolo IAM, ACLS, etc). (Egresso de 2006)

*Prática Clínica; Prática Cirúrgica e **Prática Urgência**. [grifo nosso] (Egresso 2007)*

Atuar mais dentro da sala de emergência, cuidando diretamente de pacientes graves. (Egresso de 2009)

Em alguns casos notamos que o que é apontado como falta pode ser, na verdade, de forma inconsciente, um desejo de ter vivenciado uma prática maior em determinada especialidade de interesse particular, tendo em vista que não encontramos uma convergência entre as fragilidades apontadas nesta categoria, conforme é possível observar a seguir:

Mais tempo de estágio em dermato e buco maxilo. (Egresso de 2006)

Maior prática cirúrgica. (Egresso de 2010)

Por fim, com frequência de menos de 6%, os egressos reclamam ainda a falta de: integração teórico-prática; supervisão e discussão nos estágios, principalmente no período noturno; formação em Direito Médico; formação mais focada em temas da atenção primária; flexibilidade curricular com possibilidade de cursar disciplinas eletivas em outras universidades do Brasil e do mundo; maior aprofundamento teórico em algumas áreas; formação humana com discussão na temática de Direitos Humanos e na abordagem integral do ser humano; tempo para

estudo, para que o aluno construa a sua trajetória na construção do conhecimento; aprofundamento em algumas especialidades; formação para atuação multiprofissional; interdisciplinaridade; maturidade acadêmica para aproveitar melhor o curso e a vivência na Unicamp; formação na atenção secundária; e autonomia para pesquisa, ou seja, a possibilidade de escolher as temáticas de iniciação científica.

A avaliação dos egressos do Curso de Pedagogia, sobre o que faltou na formação difere bastante da avaliação realizada pelos egressos da Medicina. Os pedagogos apontam, em primeiro lugar, com quase metade de incidência das respostas, conforme a tabela oito a seguir, a ausência da “prática pedagógica” durante a formação universitária. Este resultado confirma a questão sobre a frequência de vivência nos aspectos curriculares (tabela quatro), no qual a prática foi avaliada com o RM mais baixo dentre os aspectos curriculares elencados (índice de 2,9211), o que significa que a maioria da amostra avaliou que esta foi vivenciada raramente ou algumas vezes apenas.

Tabela 9

Elementos que faltaram na formação universitária – Pedagogia

CATEGORIAS	n	%
Prática pedagógica	20	43,5%
Aprofundamento teórico	6	13,0%
Diferentes atuações pedagógicas	4	8,7%
Práxis pedagógica	4	8,7%
Fundamentos da educação	3	6,5%
Temas atuais da educação	3	6,5%
Incentivo à extensão universitária	1	2,2%
Incentivo à pesquisa	1	2,2%
Nada	1	2,2%
Provas individuais	1	2,2%
Tempo de curso	1	2,2%
Vivência universitária	1	2,2%
TOTAL	46	100,0%

33 respondentes (85% da amostra)

O estudo de Almeida (2008) também aponta para “a fragilidade na dimensão prática do currículo e a percepção da relação entre teoria e prática como necessária, mas nem sempre implementada” (p. 160). Nesse estudo notamos que, além da forte incidência sobre a ausência da prática durante a formação, os egressos evidenciam, em quatro respostas, sobre a ausência da práxis pedagógica, ou seja, a ausência da relação crítica entre teoria e prática. Concordamos com Freire (1996) para quem o currículo deve evidenciar não apenas a prática, mas a práxis pedagógica, uma vez que a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1996, p. 38).

Interessante notar que a convergência das respostas sobre a ausência da prática ou práxis pedagógica é grande considerando o número de sujeitos respondentes. Com um total de 24 respostas (somadas as categorias “prática pedagógica” e “práxis”), a frequência de sujeitos que indicaram sobre esta fragilidade no curso é de 75%. Para Noronha (2005) o desafio de formar um educador que seja capaz de participar da construção de conhecimentos socialmente significativos torna-se central nas propostas de formação e as respostas a isto inscrevem-se na tradição de uma filosofia da práxis, porque somente esta é capaz de “realizar esse movimento permanente de articulação das vivências do senso comum e do saber elaborado tendo como objetivo a superação da consciência ingênua e naturalizada.” (NORONHA, 2005, p. 87). Os egressos apontam em suas falas sobre essa necessidade:

*Mais atividades práticas, mais estágios e a reflexão sobre esses momentos.
(Egresso de 2008)*

Reflexão da prática, houve muita discussão teórica, mas pouquíssimas discussões da prática... (Egresso de 2009)

Sobre o aprofundamento teórico, é possível perceber na fala dos egressos que os mesmos sentiram falta de um aprofundamento em diversas temáticas, de acordo com um interesse particular, conforme exemplificamos abaixo:

*Estudo das teorias educacionais e pedagógicas, principalmente, dos teóricos marxistas da educação como Demerval Saviani e Luís Carlos de Freitas.
Estudo das teorias do conhecimento, seus desdobramentos e influências no campo das proposições pedagógicas. Estudo da metodologia de ensino e da didática, ou melhor, da organização do trabalho pedagógico, principalmente no*

que tange a escola. Estudo psicologia histórico-cultural e sua crítica ao construtivismo. (Egresso de 2008)

Estudos e discussões sobre EJA, principalmente Paulo Freire; Estudos e discussões mais profundas sobre Educação Infantil e educação Especial. (Egresso de 2008)

Apesar de não apresentar uma alta frequência, consideramos importante evidenciar a fala dos egressos que relatam sobre a ausência da abordagem de “diferentes atuações pedagógicas”. Mais uma vez nosso estudo vai ao encontro do que Almeida (2008) apresenta sobre o currículo do curso de Pedagogia da Unicamp, ao demonstrar que este tem a sua base de formação na docência e o aprofundamento e a ampliação de conhecimentos sobre diferentes temas educacionais não são adequadamente contemplados no curso.

Estágio fora da faculdade, oportunidade de ampliar a visão do pedagogo no mercado de trabalho, alternativas de atuação e base teórica em outras áreas da pedagogia além da educação escolar, aspectos mais práticos da profissão que são diferenciais para o mercado de trabalho e opções de trabalho. (Egresso de 2009)

Faltou uma maior possibilidade e incentivo à vivência prática do pedagogo em suas diferentes áreas de atuação, e não somente a escola tradicional. (Egresso de 2010)

“Prática pedagógica”, “aprofundamento teórico”; “diferentes atuações pedagógicas” e “práxis pedagógica” foram os principais aspectos apontados pelos egressos como fragilidades do currículo a que foram expostos.

Os egressos apontaram ainda, com frequência inferior a 7% das respostas, a ausência na abordagem sobre os Fundamentos e Temais atuais da Educação durante o curso; falta de incentivo à extensão universitária e pesquisa; ausência de provas individuais; pouco tempo de curso; vivência universitária e um egresso responde que não faltou nada.

Apresentamos a seguir a análise da última parte do questionário em que buscamos investigar qual é a atuação profissional desses egressos na atualidade e como eles avaliam a relação desta com a formação universitária vivenciada na Unicamp.

3.4. A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Na última parte do questionário, composta por 10 questões, investigamos primeiramente as características gerais da ocupação profissional dos egressos. Na primeira questão dessa parte investigamos se os egressos atuam na sua área de formação ou não.

Os resultados estão apresentados no Gráfico quatro a seguir.

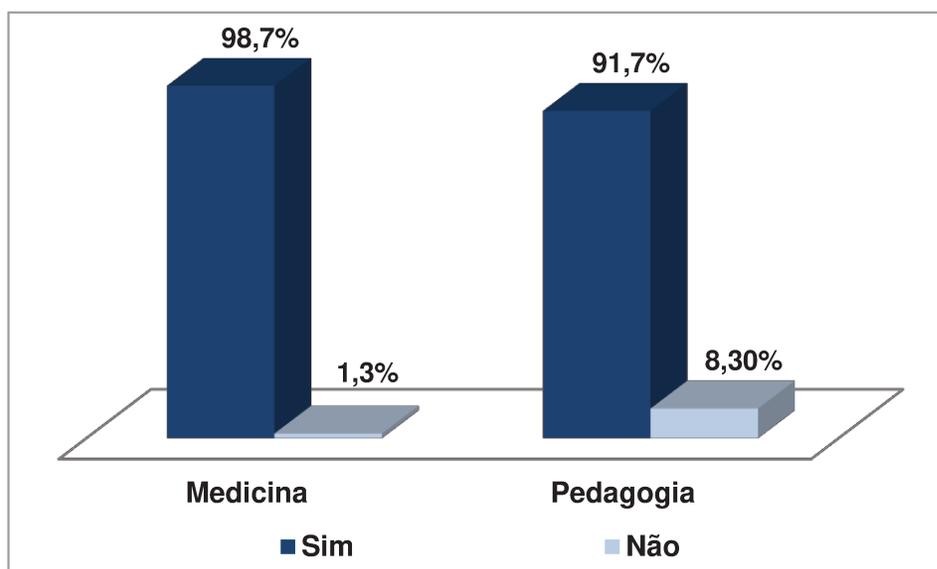


Gráfico 4 – Percentual de egressos que atuam na área de formação

Medicina: 79 respondentes (66,4% da amostra)

Pedagogia: 36 respondentes (92,5% da amostra)

É possível observar no gráfico que a grande maioria dos egressos, mais de 90% dos respondentes, de ambos os cursos, atuam na sua área de formação. A porcentagem de egresso que não está ocupando um trabalho dentro da sua área de formação corresponde a um egresso do curso de Medicina e três egressos do Curso de Pedagogia. Consideramos estes números como um fator positivo, uma vez que mais de 90% dos egressos conseguiram inserir-se no mundo do trabalho dentro de sua área de escolha, o que acreditamos, pode gerar uma maior satisfação profissional, o que é confirmado pelo gráfico a seguir.

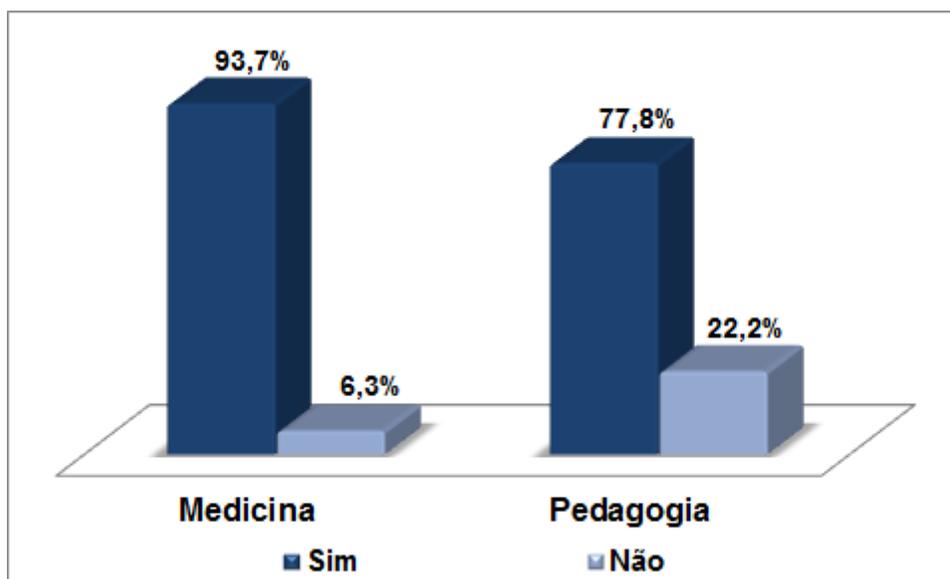


Gráfico 5 – Distribuição dos egressos quanto à satisfação na ocupação profissional atual

Medicina: 79 respondentes (66,4% da amostra)

Pedagogia: 36 respondentes (92,5% da amostra)

Os egressos do curso de Medicina apresentam uma alta satisfação profissional com 93,7% avaliando-se como satisfeitos com a ocupação atual, apesar de adiante, no questionário, apresentarem diversas críticas ao cenário da prática a que estão se defrontando. Os egressos da Pedagogia também apresentam um índice alto de satisfação, 77,8%, mas com uma diferença percentual de quase 16% menor que os egressos do curso de Medicina. De acordo com Moreira (2011) a qualidade do ensino e a satisfação do professor no trabalho estão intimamente ligadas. Para o autor os baixos salários, a falta de um plano de carreira que recompense a competência do professor, a perda da confiança da comunidade em geral na qualidade das escolas públicas são fatores desestimulantes da profissão docente (MOREIRA, 2011). O estudo de Moreira considera apenas a atividade docente e não as demais atividades profissionais que podem ser exercidas por pedagogos ao explorar a questão da satisfação profissional, no entanto, consideramos que dialoga com o nosso trabalho tendo em vista que 51,4%, da amostra estudada atuam na área da docência, conforme a tabela 10.

A variável “satisfação profissional” merece um olhar atento uma vez que ela pode resultar em sérias consequências para o bem-estar físico e mental do indivíduo.

(MOREIRA, 2011) O termo, conforme nos mostra Seco (2000) é contraditório, confuso, vago e ambíguo. Para a autora o maior problema é a falta de consenso entre diversos autores (Hoppock, 1935; Vroom, 1964; Locke, 1969, Strauss, 1974; Francès, 1981; Gorton, 1982; Lester, Evans, 1998) sobre o que significa a expressão “satisfação no trabalho” ou “satisfação profissional”. Entendemos como satisfação profissional a percepção que o indivíduo tem entre aquilo que são as suas expectativas diante do trabalho e aquilo que são as suas recompensas intrínsecas ou extrínsecas, capazes de proporcionar realização pessoal e participação no sistema social. (RODRIGUES, 1995, *apud* SECO, 2000).

Os egressos do curso de medicina que responderam a essa questão estão todos inseridos em atuações dentro da sua área de formação acadêmica e dividem-se em quatro grandes categorias: médico, pós-graduando (residente), sanitarista e consultor técnico do Ministério da Saúde, conforme apresentamos na Tabela dez. Da categoria “médico” e pós-graduandos (residentes) criamos as subcategorias das especialidades médicas.

Tabela 10
Ocupação profissional dos egressos do Curso de Medicina*

CATEGORIAS	n	%	SUBCATEGORIAS	n	%
Médico	51	65,4%	Outros (Anestesiologia, Cardiologia, familiar, neurologia, radiologia, preceptoria, <i>home care</i>)	11	21,6%
			Não especificou	6	11,8%
			Pediatra	6	11,8%
			Cirurgia	5	9,8%
			Dermatologista	4	7,8%
			Ginecologista	4	7,8%
			Emergencista	3	5,9%
			Endocrinologista	2	3,9%
			Infectologista	2	3,9%
			Ortopedista	2	3,9%
			Otorrino	2	3,9%
			Psiquiatria	2	3,9%
			Trabalhista	2	3,9%

			TOTAL	51	100,0%
			Não especificou	7	29,2%
			Anestesiologia	2	8,3%
			Clínica Médica	2	8,3%
			Infectologista	2	8,3%
			Anatomia Patológica	1	4,2%
			Cirurgia	1	4,2%
			Emergencista	1	4,2%
Pós-graduando – Residência	24	30,8%	Genética Médica	1	4,2%
			Ginecologia e Obstetrícia	1	4,2%
			Neonatologia	1	4,2%
			Ortopedia	1	4,2%
			Otorrino	1	4,2%
			Psiquiatria	1	4,2%
			Radiologia	1	4,2%
			Urologia	1	4,2%
			TOTAL	24	100%
Sanitarista	1	1,3%			
Consultor técnico	2	2,6%			
TOTAL	78	100%			

**78 respondentes (65,6% da amostra)*

A Residência médica caracteriza-se como uma pós-graduação lato sensu e tem por objetivo aperfeiçoar a competência adquirida na graduação, visando a excelência profissional, formando o médico-especialista (KIPPER; LOCH, 2002). Segundo Nunes (2003) a residência médica é a melhor forma de inserção profissional dos médicos, e de capacitação em uma especialidade. Para Kipper e Loch (2002) a grande procura por especialização decorre de fatores variados, dentre eles o aumento progressivo do conhecimento e das tecnologias aplicadas à medicina que geram, muitas vezes, a impossibilidade de uma formação adequada durante a graduação, além da exigência cada vez maior da sociedade quanto à capacitação profissional.

Interessante notar como na nossa amostra a grande maioria é especialista ou está se especializando em alguma modalidade médica. As seis respostas dos médicos sem especificação responderam que a ocupação profissional atual é ser “médica” ou “médico” não nos possibilitando afirmar se são clínicos gerais ou atuam

dentro de alguma especialidade. Apenas na categoria “outros” temos uma resposta de um profissional que atua como Médico da Família que deve atuar como o médico geral.

O médico da família, já foi vítima de críticas como a de que, era o médico dos pobres, enquanto que o especialista era o médico dos ricos, conforme apresentam Campos e Belisário (2001), atualmente sua contribuição no cenário da saúde é reconhecida pela Organização Mundial da Saúde tendo em vista a sua capacidade de integrar o cuidado individual com o da comunidade no alcance da qualidade, do custo-efetividade e equidade nos sistemas de saúde, no entanto, percebe-se que a grande maioria dos egressos busca pelas especializações tradicionais da medicina, reforçando que a identidade profissional do médico ainda está fortemente relacionada ao médico especialista tradicional, mesmo em uma época de mudanças paradigmáticas do período que estamos vivendo.

Os pedagogos, quanto à ocupação profissional atual, dividem-se em quatro categorias: professores; estudantes de pós-graduação; outros (área pedagógica) e outros (diversos). De todas as categorias foi possível criar subcategorias conforme está apresentado na Tabela 11. Os professores somam a maior categoria, com mais da metade do total, e dividem-se em três subcategorias com predomínio dos(as) professores(as) de Educação Infantil, seguido dos (as) professores(as) de ensino fundamental. Evidencia-se com esse cenário que a docência ainda é o principal campo de trabalho dos pedagogos.

Tabela 11
Ocupação profissional dos egressos do Curso de Pedagogia*

CATEGORIAS	n	%	SUBCATEGORIAS	n	%
Professor (a)	19	51,4%	Professor(a) de Educação Infantil	9	45%
			Professor(a) de Ensino Fundamental	4	20%
			Outros (professor(a) de: Inglês; Ed. Física; Assistente; sem especificação)	7	35%
			Total	20	100%
Estudante de Pós-Graduação	5	13,5%	Mestrado	3	60%
			Doutorado	2	40%
			Total	5	100%
Outros	11	27%	Analista de Educação	1	9,1%

Área Pedagógica	Assessoria/Apoio pedagógico	4	36,4%		
	Coordenação Escolas de Idiomas	1	9,1%		
	Instrutora de Ensino	1	9,1%		
	Analista de Recursos Humanos/Treinamento	2	18,2%		
	Pesquisador (a)	2	18,2%		
	Total	11	100%		
Outros – Diversos	2	8,1%	Área Empresarial/Financeira	2	100%
TOTAL	37	100%	Total	2	100%

**37 respondentes (92,5% da amostra)*

Conforme apresentamos no capítulo sobre a formação e a atuação de pedagogos, mesmo com a implementação das DCNs para os cursos de Pedagogia, há imprecisões conceituais que resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo (LIBÂNEO, 2006). De acordo com Libâneo é importante que fique claro que um professor é também um pedagogo e a formação permanente do professorado requer uma pedagogia crítica engajada que possibilite a compreensão teórica dos problemas, as instrumentalizações da ação docente e a efetiva solução dos graves problemas que atingem o sistema de ensino brasileiro (LIBÂNEO, 2006).

Na Categoria “Outros – área pedagógica”, incluímos os dois egressos que atuam como Analista de recursos humanos e/ou analista de Treinamento tendo em vista a existência do ramo, ainda que pouco discutido, da Pedagogia Empresarial. O pedagogo na realidade empresarial pode atuar em equipe multiprofissional em atividades de seleção, treinamento e desenvolvimento dos colaboradores (ORTEGA; SANTIAGO, 2009).

Pascoal (2007) nos mostra que o espaço do pedagogo dentro das empresas decorre da globalização que gerou profundas modificações na sociedade como um todo e também no âmbito empresarial. Assim, essas mudanças ocasionaram novas reestruturações organizacionais e o setor empresarial tem investido e incentivado a formação continuada, antes privilégio apenas do ambiente educacional (PASCOAL, 2007), abrindo espaço para a atuação do “pedagogo empresarial”. A autora alerta que

não se pode, em hipótese alguma, afirmar que a escola pode se guiar pelos pressupostos da empresa e vice-versa, mas sim que existe, na prática do Pedagogo, algo que pode ser feito em benefício do trabalho da empresa, embora a existência de poucas obras sobre o assunto Pedagogia Empresarial mostre que são recentes as reflexões sobre esta questão (PASCOAL, 2007, p. 94).

Quanto ao tipo de instituição em que realizam a atividade profissional, os egressos de medicina, em sua maioria, atuam em instituição pública (64,2%). Os egressos de pedagogia dividem-se de forma mais homogênea entre as instituições particulares (50%), e as instituições públicas (42,1%) e as de outra natureza (ONGs, conforme especificação dos respondentes), que somam 7,9%, conforme o gráfico seis.

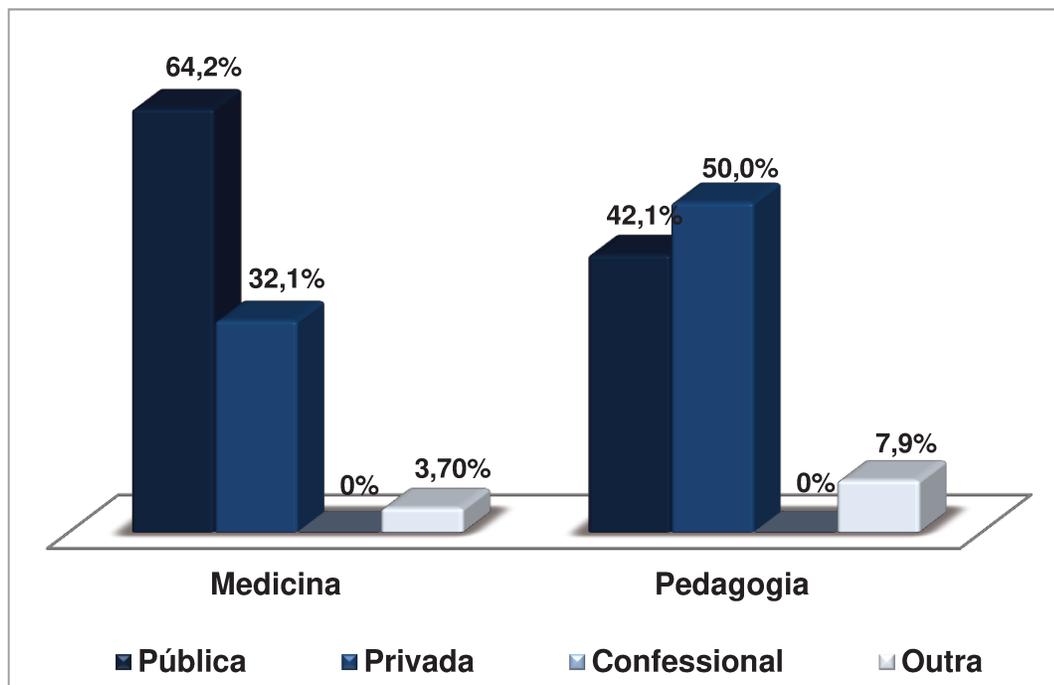


Gráfico 6 – Tipo de instituição em que os egressos atuam

Medicina: 79 respondentes (66,4% da amostra)

Pedagogia: 38 respondentes (95% da amostra)

Em relação ao tempo de atuação, os egressos do curso de medicina estão em sua maioria (39,2%) em seu primeiro ano de atividade profissional na ocupação atual. No caso dos pedagogos, a maioria (30,6%) concentra-se no seu terceiro ano na ocupação profissional atual. Tendo em vista que os egressos são do mesmo período, supomos que alguns dos egressos podiam já exercer a ocupação profissional atual

antes de terem concluído o curso superior, o que é comum no Curso de Pedagogia, quando os alunos iniciam em escolas como estagiários(as) auxiliares de sala e após a conclusão do curso continuam na instituição, algumas vezes assumindo uma turma como o(a) professor(a) responsável, o que justifica também o índice de profissionais em instituições privadas. Em ambos os cursos, a grande maioria (89,8% dos médicos e 80,6% dos pedagogos) dos egressos está na atividade profissional há no máximo três anos conforme o gráfico sete.

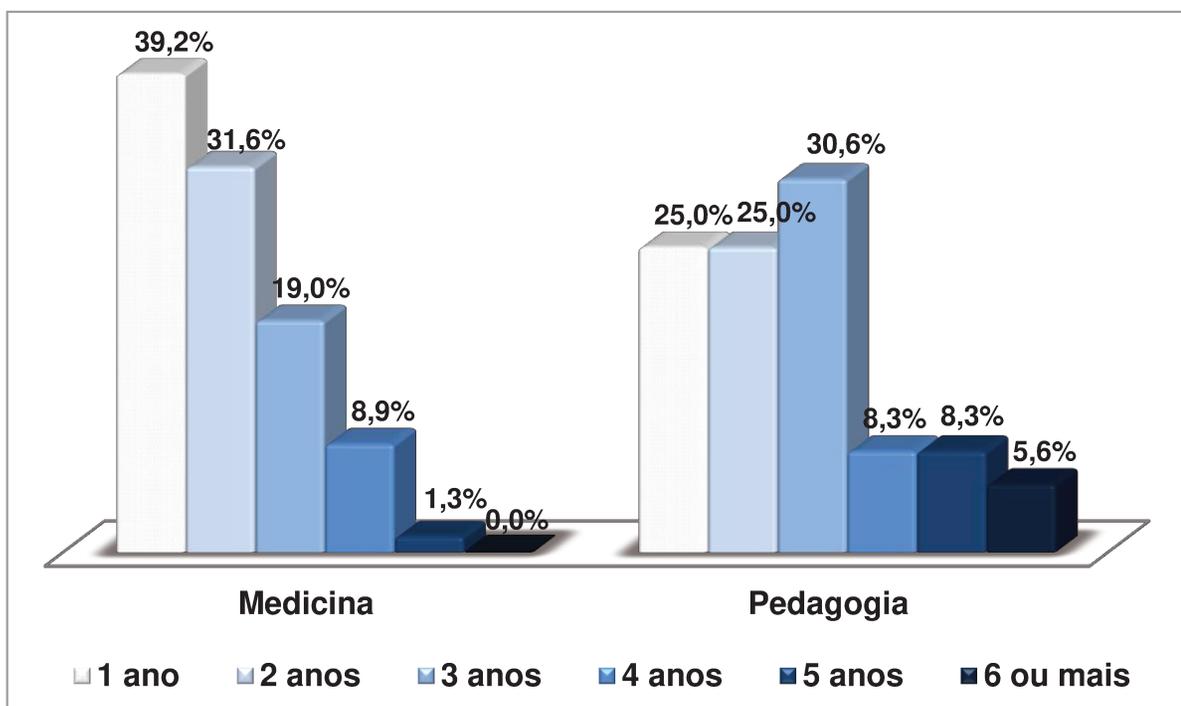


Gráfico 7 – Tempo dos egressos na atual ocupação profissional

Medicina: 79 respondentes (66,4% da amostra)

Pedagogia: 36 respondentes (92,5% da amostra)

As características gerais dos médicos e pedagogos egressos da Unicamp nas suas ocupações profissionais atuais nos mostram que a quase totalidade destes atuam na sua área de formação há até três anos e encontram-se satisfeitos com sua atividade profissional atual.

A questão seguinte solicitou que os egressos avaliassem a relação entre a formação acadêmica e a sua atuação profissional. A questão foi feita em itens Likert no qual o 1 (um) indicava que não há relação e o 5 (cinco) indicava que há uma

completa relação entre a formação universitária e o exercício profissional. O resultado foi obtido pelo cálculo do Ranking Médio apresentado na Tabela 12.

Tabela 12

Relação entre a formação acadêmica e atuação profissional

	Medicina	Pedagogia
Ranking Médio	4,1	3,7

Medicina: 54 respondentes (45,4% da amostra)
Pedagogia: 35 respondentes (87,5% da amostra)

Os resultados indicam que os egressos de ambos os cursos, de forma geral, avaliam que há uma forte relação entre a formação acadêmica e a atuação profissional, entretanto, o valor do Ranking Médio indica que há maior frequência de resposta no item que indica “forte relação” dos egressos do curso de Medicina, no qual o RM foi de 4,1, enquanto que o RM da avaliação dos egressos do curso de Pedagogia foi de 3,7 indicando que a distribuição dos egressos nos itens Likert se divide mais. Para uma visualização mais clara desse resultado, apresentamos a seguir, o gráfico com a frequência das respostas em cada item.

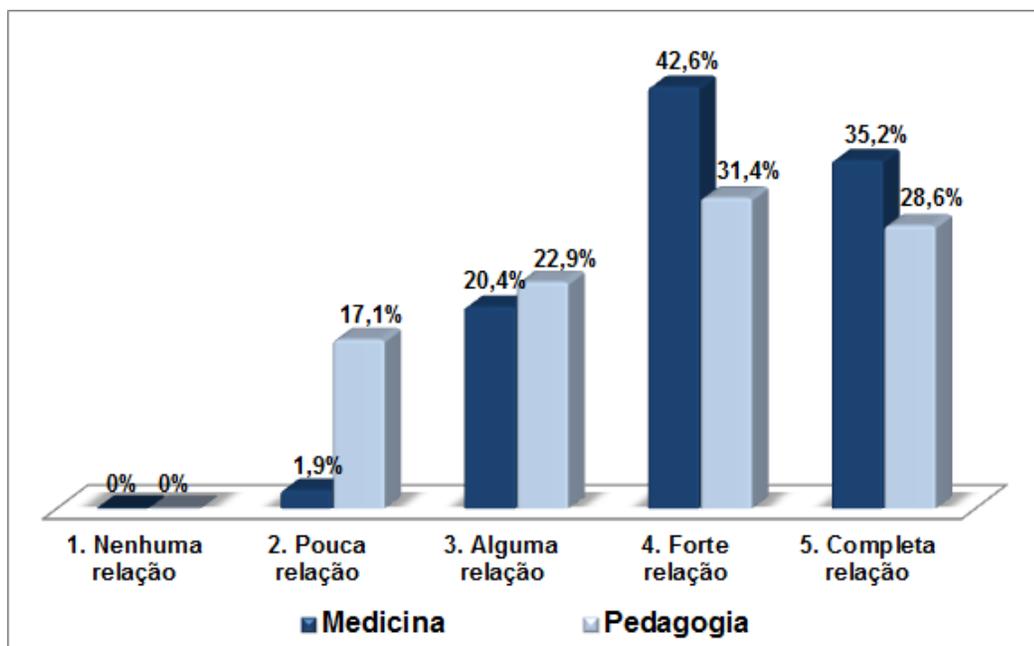


Gráfico 8 – Relação entre a formação acadêmica e atuação profissional

Medicina: 54 respondentes (45,4% da amostra)
Pedagogia: 35 respondentes (87,5% da amostra)

Apesar da diferença entre os dois cursos não ser significativa, acreditamos que um dos motivos dos egressos do Curso de Pedagogia apresentarem maior frequência na avaliação dos itens de menor relação entre a formação acadêmica e a atuação profissional (pouca relação e alguma relação juntas somam 40% das respostas), pode estar amparada nos discursos amplamente difundidos de que “a docência se aprende na prática”, tendo em vista que mais da metade dos respondentes atuam como professores. Esses discursos ignoram as necessidades de formação epistemológica que prepare os estudantes para uma práxis profissional e não apenas uma técnica desvinculada de uma reflexão crítica.

No caso dos egressos do Curso de Medicina, acreditamos que as relações entre a formação e a atuação profissional são mais evidentes principalmente pela grande carga de formação prática a que foram expostos esses profissionais durante a sua formação e também por 30% desses ainda estarem em processo de formação na residência médica que se caracteriza como um “treinamento em serviço”.

Consideramos importante evidenciar que não entendemos que essa relação se estabelece diante de uma formação exclusivamente pragmática, voltada para as necessidades do mercado do trabalho. Assim como Sousa Filho (2006), acreditamos que a relação entre a universidade e a atuação profissional não se localiza nos interesses dos que desejam a universidade como campo dos negócios econômicos e objetivos políticos. Entendemos que essa relação deve ser orientada para empreendimentos sociais de interesse público geral, que promovam o bem-estar humano, a democracia, a liberdade e a ética.

A fim de compreender claramente quais as relações que se estabelecem entre a formação universitária e a atuação profissional, solicitamos aos egressos que avaliassem na escala de 1 (um) a 5 (cinco), no qual 1 significa nenhuma condição e o 5 total condição, em que medida os valores necessário para uma atuação de cidadão-profissional foram oferecidos durante a formação universitária pela Unicamp.

Tabela 13

Condições oferecidas pela formação universitária para a atuação profissional

	RM – Medicina	RM – Pedagogia
Adequada para as necessidades da prática profissional	4,278481	3,1143
Amparada em conhecimentos científicos	4,329114	4,0571
Com visão social	4,151899	4,0286
Pautada na ética	4,316456	4,0286
Com valores humanos	4,227848	3,8571

Medicina: 79 respondentes (66,4% da amostra)

Pedagogia: 35 respondentes (87,5% da amostra)

Consideramos o resultado dessa questão bastante positivo, uma vez que todos os valores tiveram alta avaliação pelos egressos e, de forma geral para eles, a Unicamp tem oferecido “muita condição” para uma atuação: adequada para as necessidades da prática profissional; ampara em conhecimentos científicos; com visão social; pautada na ética e com valores humanos, todos avaliados por ambos os cursos com um RM médio¹⁵ de 4,26076 para o Curso de Medicina e 3,81714 para o Curso de Pedagogia. A média dos RMs na questão foi calculada pela média aritmética simples uma vez que não consideramos entre os valores elencados pesos diferentes. Realizamos este cálculo para uma visualização geral da questão que abarca os elementos que consideramos essenciais para uma formação cidadã-profissional, uma vez que vai além dos conhecimentos científicos e pragmáticos do mundo do trabalho e evidencia uma formação que se preocupa com o desenvolvimento de valores sociais, éticos e humanos.

Para Pereira (2002) na visão pós-moderna, para uma ciência guiada pelos valores humanos e sociais, os métodos de reflexão, reorganização e ação interativa precisam ser parte da construção dos currículos. Deve haver uma ação na qual os profissionais sejam capazes de problematizar o conhecimento em bases sociais e

¹⁵ A partir dos resultados do Ranking Médio (RM) em cada valor elencado, foi calculada a média aritmética simples (MAS) do Ranking Médio. Exemplo: Curso de Medicina: $MAS = (4,27848 + 4,32911 + 4,1519 + 4,31646 + 4,22785) / 5 = 4,26076$. O mesmo cálculo foi feito para os RMs do Curso de pedagogia.

humanas para evitar que este seja submetido ao poder industrial e tecnológico. De acordo com a autora,

A educação deverá canalizar suas atividades formativas para o desenvolvimento de cidadãos que tenham como preocupação e que ajam como profissionais responsáveis, cotidianamente, de forma individual e coletiva, para a construção de uma sociedade globalmente melhor. O que se pretende é uma educação de rosto humano (PEREIRA, 2002, p. 44).

A avaliação dos egressos sobre as condições de formação para a atuação profissional já nos apresenta indícios para afirmar que estes receberam na universidade condições para atuarem como cidadãos-profissionais, uma vez que a universidade ofereceu elementos que ultrapassam uma formação profissional exclusivamente técnica ao abarcar valores sociais, humanos e éticos.

No intuito de aprofundar o entendimento de como os egressos avaliam a sua função social na profissão escolhida, questionamos qual acreditam ser a função do Médico/Pedagogo na sociedade atual. Buscamos elucidar em uma questão aberta se esses egressos possuem uma visão exclusivamente técnica, ou se possuem uma visão profissional mais abrangente que incorpora também as necessidades sociais. Os resultados estão apresentados em categorias que estabelecemos a partir das respostas dos egressos, nas Tabelas 14 e 15.

Tabela 14

Função do Médico na sociedade atual segundo os egressos do Curso de Medicina*

CATEGORIAS	n	%
Cuidar/diagnosticar/tratar	31	23,1%
Pouco valorizada/precarizada	31	23,1%
Orientador/educador	16	11,9%
Assistencial	15	11,2%
Ação profissional/técnica	12	9,0%
Prevenção	8	6,0%
Atuação Holística	7	5,2%
Promoção da saúde	5	3,7%
Humana; ética	4	3,0%
Intervir na sociedade (crítica/ética)	2	1,5%

Sem resposta	2	1,5%
Trabalho Nobre	1	0,7%
TOTAL	134	100,0%

79 respondentes (66,4% da amostra)

As respostas dos médicos foram, de forma geral, amplas, exigindo uma análise ainda mais cautelosa para a categorização das respostas, uma vez que uma mesma resposta trazia diversas reflexões que nos permitiu a listagem de 12 categorias. Na primeira categoria, embora os termos utilizados possam induzir a um entendimento mais técnico da profissão – cuidar, diagnosticar, tratar –, a partir da fala dos egressos evidencia-se um olhar mais abrangente para esses aspectos como ilustramos a seguir:

*A formação do médico deveria ser mais fundamentada na abordagem do usuário e menos focada nas diversas doenças. **O médico deve ser um cuidador**, mas principalmente com um forte viés educativo. A abordagem as doenças crônicas, que são as principais causas de morbimortalidade atualmente, exige um forte movimento de diálogo com os usuários. Definir condutas hierarquicamente não resolve os problemas das doenças crônicas. E não somos formados para ouvir os pacientes e discutir as condutas com eles. [grifo nosso] (Egresso de 2008)*

*O médico é um profissional ainda de referência no campo da saúde para a maioria dos pacientes, deve aprender a trabalhar em equipe e assim fazer o melhor para o paciente. É um profissional que trabalha enfrentando inúmeras dificuldades de recursos, má remuneração, más condições de trabalho e deve conseguir não deixar que isso interfira em seu objetivo maior que é **o cuidar do paciente**. [grifo nosso] (Egresso de 2008)*

*O médico deve atuar em todos os níveis de prevenção, **tratamento e reabilitação do paciente**, e unir extenso conhecimento científico à formação humana e ética, além de intervir na sociedade baseado na ética. Infelizmente, na prática, a carga horária e psicológica absurdas a que somos submetidos nos impede de realizar todas essas funções com excelência o tempo todo, e a jornada de trabalho escravizante compromete a qualidade do serviço. (Egresso de 2009)*

É possível perceber que essas falas abarcam também diversas outras categorias ao apresentarem também a crença na função de “orientador/educador”: *O médico deve ser um cuidador, **mas principalmente com um forte viés educativo**.”; função “humana, ética”; função de “intervir na sociedade (crítica/ética)”: “...unir extenso conhecimento científico à **formação humana e ética**, além de **intervir na sociedade***

baseado na ética”; e ainda a categoria “pouco valorizada/precarizada”: “*É um profissional que trabalha enfrentando inúmeras dificuldades de recursos, má remuneração, más condições de trabalho*”; “*Infelizmente, na prática, a carga horária e psicológica absurdas a que somos submetidos nos impede de realizar todas essas funções com excelência o tempo todo, e a jornada de trabalho escravizante compromete a qualidade do serviço.*” Essas falas nos permitem afirmar que a formação no curso de Medicina da Unicamp tem garantido um olhar abrangente sobre a profissão médica e uma atuação de cidadão-profissional, conforme almejamos.

Na questão de humanização, entendemos que, mais que um olhar romântico de “ser bonzinho” ou “agradar ao paciente”, esta compreende a dimensão psicossocial que envolve os processos de saúde-doença, o compromisso com o resultado do trabalho, as decisões compartilhadas com o paciente, projetos assistenciais discutidos em equipe multiprofissional e gestões participativas nos serviços de saúde (RIOS, 2008). No entanto, a humanização do cuidado é um projeto ideal ainda distante dos serviços de saúde claramente notado nas respostas dos egressos quando evidenciam a precariedade das condições de trabalho, os baixos salários, e o pouco prestígio social e profissional.

Infelizmente desacreditado, o médico passa a ser vilão em alguns casos, tornando-se culpado por várias mazelas humanas. É fundamental orientador. É essencial diagnosticador. É pouco reconhecido econômica e profissionalmente. (Egresso de 2006)

É um profissional que trabalha enfrentando inúmeras dificuldades de recursos, má remuneração, más condições de trabalho... (Egresso de 2008)

Na sociedade atual infelizmente eu sinto que o médico é apenas um prestador de serviço, ao contrário de antigamente, com pouca valorização pela população. (Egresso de 2009)

Interessante notar que a frequência de respostas que indicam que a profissão é pouco valorizada/precarizada está em primeiro lugar, junto da categoria “cuidar/diagnosticar/tratar” com frequência de 23,1%. É possível perceber claramente nas respostas, a necessidade dos médicos em fazer o desabafo sobre as condições de trabalho a que estão sendo expostos e com o desabafo, nem sempre deixam claro

qual acreditam ser a função do médico na sociedade. A condição precária e desvalorizada, muitas vezes, rompe com o imaginário do médico liberal que vem sendo formado na identidade médica desde o pré-vestibular, conforme apresentamos, e acaba sendo ainda mais impactante para esses profissionais quando comparado aos professores, por exemplo, que apesar de também encontrarem uma profissão sucateada, desvalorizada e sem qualquer prestígio social, não evidenciam na mesma frequência esse desabafo na questão, conforme apresentamos na tabela 15.

Cabana *et. al.* (2008, p.34) mostram que “a passagem da medicina liberal para a tecnológica no Brasil mudou a relação do médico com o seu trabalho” que a partir de então passou a ser intermediada pelo Estado e pelas empresas médica de seguro-saúde fazendo com que os médicos perdessem a liberdade de decidir sobre a sua jornada de trabalho, o número de pacientes, o tempo disponível para cada um deles e a sua remuneração. Esta é uma questão que nos chama a atenção e que deve ser analisada com cautela uma vez que de acordo com Frasnquillo (2005) há um crescente número de médicos adoecendo por motivos relacionados à profissão. O Health and Safety Executive (2003 *apud* FRASQUILHO, 2005) apontou que os médicos e professores compartilham com os controladores de tráfego aéreo, os profissionais de emergência, os enfermeiros, os policiais e os investidores na bolsa os primeiros lugares nas listas das profissões mais estressantes.

A crítica apresentada abre espaço para um debate importante sobre a formação e a realidade atual da profissão médica. É interessante notar que os egressos encontram-se incomodados, mas não acomodados diante da realidade a que estão sendo expostos. Acreditamos assim, de acordo com Souza Filho (2006), que a Universidade cumpriu com o seu papel, ao formar profissionais “inconformados, inadaptados” (p. 183), capazes de atos críticos.

Outro ponto importante a se destacar é o olhar que apresentaram espontaneamente sobre a função holística do médico. Mesmo com a maioria dos egressos da amostra estando em processo de especialização ou já sendo especialistas, existe um entendimento de que a função do médico compreende uma atuação holística, o que apesar da frequência não alta, representa uma mudança de

paradigma na Medicina, até então pautada tão somente em “quadrículas doentes” e não no homem como um todo.

O médico deve ver o paciente por completo, tentando entender como veste vive na sociedade e suas relações com ela. Além disso, o médico não apenas "tratar a doença", mas é também responsável pela educação em saúde da população. (Egresso de 2006)

O médico hoje tem que ter uma visão mais ampla já que nos últimos tempos a medicina e os pacientes se fragmentaram e há necessidade de uma pessoa que olhe o conjunto para cuidar do todo e fornecer um melhor cuidado da pessoa. (Egresso de 2007).

Um indivíduo que deve cuidar além da doença, deve buscar entender o contexto social, econômico e cultural onde se insere o paciente para ajudá-lo a desfrutar de sua saúde como um cidadão. (Egresso de 2009)

A Medicina holística tem suas raízes na filosofia clássica que entendia o homem como ser dotado de corpo e espírito, e nesse sentido, as doenças eram consideradas como um problema no homem vítima da enfermidade, com toda a natureza que o cerca (GALLIAN, 2000). Na discussão atual sobre “reumanizar” a medicina entende-se a necessidade da integração dos saberes que extrapolam o campo eminentemente físico-experimental, abrindo-se novamente para um olhar mais geral do humano, principalmente em uma época em que muitas pessoas adoecem em função de seu modo de viver (GALLIAN, 2000; RICOEUR, 1983).

Há egressos que nas suas respostas apresentam um olhar menos abrangente da sua atuação profissional, as quais categorizamos como “profissional/técnica”, que obteve a frequência de 9%. Incluímos nessa categoria os egressos que tiveram uma resposta que entendemos como “mais profissional”, ou seja, mais voltada para o mundo do trabalho e que não conseguimos apreender uma visão social, conforme ilustramos:

O médico é o profissional que cuida da saúde da população e trata as doenças dentro do conhecimento científico existente. (Egresso de 2007)

Uma profissão importante na sociedade como tantas outras. Um dos serviços essenciais dentro de uma sociedade. Pouco valorizada. (Egresso de 2008)

O médico é um profissional liberal como todos os outros, que vive de seu trabalho e sustenta sua família. Não deve ser confundida a prática médica com ação social somente ou filantrópica. Fazer bem feito meu trabalho é o que considero ético e humano. (Egresso de 2008)

É possível perceber nas respostas que os profissionais são críticos em relação à sua profissão na medida em que entendem a importância da profissão, mas não como a única ou a mais importante; pelo entendimento que apresentam da prática médica como uma profissão e não um sacerdócio ou filantropia e a necessidade de praticá-la dentro de padrões éticos e humanos; e ainda a crítica quanto à desvalorização da profissão. Entendemos que, apesar das respostas não apontarem claramente para um olhar social, apresentam fatores que demonstram que os profissionais atuam de forma crítica, e a atuação profissional em si é uma forma de atuação social.

O otimismo com que tratamos as respostas deve-se também ao fato de que esses egressos não passaram por um curso de Educação Geral como defendemos como modelo ideal de Universidade, no entanto, notamos que eles saem com algumas habilidades que só uma Universidade que não se preocupa apenas com as demandas de mercado de trabalho pode oferecer. Esses profissionais demonstram ter grande capacidade crítica e reflexiva, evidenciadas em suas respostas. É possível evidenciar a percepção crítica, ética e humana que os egressos têm. Consideramos este o profissional-cidadão, ou seja, o sujeito que trabalha problemas humanos do viver social, e tem a sua responsabilidade de formação ampliada da visão técnica e especializada para a aprendizagem de valores e atitudes sociais, humanas e afetivas do conhecimento (PEREIRA, 2002). Concordamos com Goergen (2010) de que a construção de uma sociedade mais justa e democrática depende de indivíduos que sejam mais que só profissionalmente competentes, mas que sejam cidadãos com apurado sentido ético e de responsabilidade social, e o papel da universidade é formar profissionais críticos, autônomos e socialmente responsáveis.

Para finalizar esta questão com os egressos do Curso de Medicina, evidenciamos o senso de responsabilidade, de crítica, de ética e de humanismo dos egressos da Unicamp, recorrendo a fala de um egresso quando questionado sobre o que faltou no seu curso de graduação:

Acho que faltou a possibilidade de melhorar a assistência aos pacientes do Hospital de Clínicas. É mais fácil conseguir uma ressonância para um controle

normal de uma pesquisa do que para um paciente que realmente precise do exame. (Egresso de 2007)

É lamentável o fato da denúncia das condições precárias e, muitas vezes, desumanas a que são expostos os pacientes e até mesmo os estudantes nos hospitais de ensino, entretanto, evidenciamos nessa resposta o senso de humanismo e compromisso social que o egresso demonstra ter com os pacientes, um profissional capaz de se indignar e de produzir indignações diante das desigualdades e das injustiças (SOUZA FILHO, 2006).

A tabela a seguir apresenta as respostas categorizadas dos egressos do Curso de Pedagogia para a questão sobre como entendem a função do Pedagogo na sociedade atual.

Tabela 15

Função do Pedagogo na sociedade atual segundo os egressos do Curso de Pedagogia*

CATEGORIAS	n	%
Formação de cidadãos	10	23,3%
Transformação social	9	20,9%
Atuação Fundamental	8	18,6%
Atuação Profissional desvalorizada	5	11,6%
Atuação na organização educacional	4	9,3%
Humanização	2	4,7%
Importante/Muito importante	2	4,7%
Intermediador/construtor do conhecimento	2	4,7%
Transmissor de conhecimentos científicos	1	2,3%
TOTAL	43	100%

35 respondentes (87,5% da amostra)

As respostas dos 35 egressos da nossa amostra foram listadas em nove categorias, conforme a Tabela 15. No caso dos egressos do Curso de Pedagogia. As respostas das categorias “formação de cidadãos” e “transformação social”, apontadas em primeiro e segundo lugar demonstram que muitos egressos acreditam que a formação de cidadãos críticos e éticos levará a transformação social. Essas categorias

são representadas por falas que demonstram uma ampla visão sobre a atuação profissional, conforme ilustramos:

Na minha opinião, o pedagogo vai além da ideia de ensinar e/ou educar. Ele é uma ponte entre o "querer" e o "alcançar"; fundamental para o desenvolvimento da criança em "cidadão do mundo"; tornando o aluno num ser responsável, consciente e crítico. (Egresso de 2008)

Importante, para significar aquilo que vivenciamos a cada dia. Não somos, nem seremos a solução para as mazelas sociais de nosso país. Porém podemos levar nosso público a pensar sobre elas e agir para mudá-las. Sendo assim, ocupamos uma função de extrema importância para iniciar a transformação social tão necessária em nosso momento histórico. (Egresso de 2008)

Entendo como uma função repleta de responsabilidades. Trata-se de um profissional que tem a possibilidade de atuar efetivamente na formação de cidadãos e na construção de uma sociedade diferente, mais humana e ética. (Egresso de 2010)

As respostas dos egressos mostram que a compreensão que têm sobre a sua atuação transcende o tecnicismo e amplia-se para uma visão social. A linguagem utilizada pelos egressos nas respostas que incluímos na categoria “formação de cidadãos” expressou o entendimento de uma formação para a cidadania e não apenas ensinar conteúdo. Isso demonstra a visão da educação pela perspectiva humanista, na qual a finalidade é humanizar o homem, torná-lo emancipado para exercer com cidadania seus direitos e deveres (ORTEGA; SANTIAGO, 2009).

A categoria “fundamental” e “atuação organização educacional” trazem respostas relacionadas ao cenário educacional. Na categoria “fundamental” os egressos avaliam que a atuação do pedagogo em diversas atuações pedagógicas tem uma função social fundamental.

Papel fundamental de contribuir para a educação da sociedade como um todo, visando um ser humano autônomo, ético e político. (Egresso de 2006)

Fundamental em todos os aspectos que ele pode interferir, seja como professor em sala de aula, como especialista, como formador de formadores entre outros. (Egresso de 2008)

Fundamental, principalmente quando tratamos do desenvolvimento da educação básica. (Egresso de 2010)

A categoria “atuação na organização educacional” apresenta algumas funções técnicas sobre a atuação pedagógica em alguns setores educacionais.

Por ter uma formação ampla na educação, além de poder atuar como professor, este profissional pode ocupar cargos fundamentais na parte de organização da escola (direção, coordenação...) e do sistema escolar (seja em secretarias de educação, ou mesmo no governo federal, MEC). (Egresso de 2006)

Delinear os novos rumos da educação em diversos papéis: fazendo políticas públicas e em sua prática profissional dentro e fora da escola. (Egresso de 2008)

Essas duas categorias, que juntas somam 27,9%, mostram uma compreensão mais voltada à atuação em educação que de certa forma reverbera na sociedade, uma vez que a atuação em alguma instância da educação – da escola ao Ministério da Educação – acaba por reverberar, de alguma forma, nas estruturas sociais. A resposta de um egresso aponta ainda para o olhar da “humanização” no ato educativo, ou seja, há um olhar que o educar não pressupõe uma transmissão de conhecimentos, mas o desenvolvimento humano como um todo.

Assim como os médicos, os pedagogos também utilizaram o espaço para demonstrar a insatisfação com a desvalorização e precarização das condições de trabalho, embora em uma frequência um pouco mais baixa (11,9%).

... A pedagogia infelizmente está limitada em seu poder de atuação devido ao sistema de ensino do nosso país. (Egresso de 2006)

Alguém com capacidades múltiplas, muito cobrada, com salários minúsculos, sem tempo para estudar, sem incentivo e sem reconhecimento pelo trabalho. (Egresso de 2008)

Como muito importante, mas bastante desvalorizada. (Egresso de 2010)

A crítica que os egressos apresentam alerta para as restrições que a precarização apresenta à atuação pedagógica. Ela não afeta apenas os salários e o prestígio social dos profissionais da educação, ela implica na qualidade de educação de crianças, adolescentes e adultos, dificultando, muitas vezes, que profissionais competentes, críticos e éticos tenham uma ação que culmine na transformação social. Isto porque, como relatado pelos egressos, falta tempo para os exigidos e necessários

cursos de formação continuada e para uma reflexão crítica sobre a prática, para que a atuação profissional não se caracterize como um fazer robotizado, imposto pela rotina acelerada do modelo neoliberal em vigor.

A categoria “função importante/muito importante” denomina-se conforme as suas respostas, o que não nos permite fazer uma análise mais aprofundada sobre o entendimento dos egressos. Entendemos que apesar da desvalorização social da profissão, os egressos acreditam que a sua atuação profissional tem uma importância social, o que demonstra uma autoestima profissional positiva. Para Moreira (2011) essa autoestima pode vir de motivações intrínsecas e extrínsecas. Neste caso, notamos que os egressos têm uma motivação intrínseca ao considerar sua atuação como importante ou muito importante e, de acordo com Moreira algumas das motivações intrínsecas que os profissionais da educação podem apresentar são: a chance de se relacionar com os alunos, a aprendizagem dos alunos, o crescimento pessoal e profissional.

Destacamos a única resposta que categorizamos como “transmissor de conhecimentos científicos” a qual reproduz dizeres do senso comum sobre a divisão de responsabilidades entre família e escola.

Transmitir saberes acumulados pela sociedade. O pedagogo não é responsável por ensinar certas regras, valores e educação, que deve vir da família. A família se esquece que aluno é transitório, mas o filho é para sempre!

Embora seja uma única resposta que aponte este olhar mais técnico da profissão, consideramos importante discutir esta questão que tem sido bastante difundida, podendo ser vista frequentemente nas redes sociais, muitas vezes transmitidas por profissionais da educação que demonstram com essas “falas” não terem conhecimento das leis e parâmetros que norteiam a profissão docente. A LDB (9.394/96) dispõe no seu 27º artigo, que os conteúdos curriculares da educação básica devem considerar também a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Ainda na LDB, o artigo 32º apresenta como objetivo do Ensino Fundamental a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da

capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996). Portanto, de acordo com a lei, a escola não é apenas o local no qual devem ser transmitidos conhecimentos científicos, mas é também, e principalmente, o lugar privilegiado no qual crianças e adolescentes aprendem a conviver socialmente e desenvolvem suas primeiras relações externas à família, lidando portanto, com diferenças e conflitos que lhe ajudarão a se constituírem como cidadãos. De acordo com La Taille (2001), não há escola de virtudes, apenas contato entre seres humanos, mas é na escola que estes contatos podem acontecer de forma rica e refletida. “Aliás, a escola talvez seja uma das únicas instituições onde isto ainda é possível, contando que os educadores o queiram” (p. 95).

Por fim, apresentamos a análise sobre as duas últimas questões feitas aos egressos. Questionamos se os egressos se percebem como profissionais que atuam para uma sociedade mais humana e ética, ou seja, profissionais-cidadãos. Para ilustrar melhor, solicitamos (em forma de questão aberta) aos egressos que avaliassem se essa postura estava relacionada à formação que receberam na universidade.

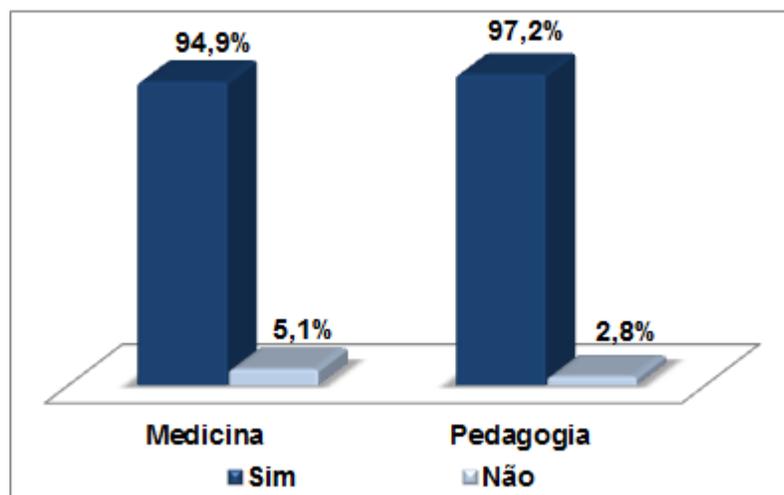


Gráfico 9 – Autopercepção dos egressos quanto à atuação como profissional-cidadão

Medicina: 79 respondentes (66,4% da amostra)

Pedagogia: 36 respondentes (92,5% da amostra)

Na questão fechada as respostas revelam, em ambos os cursos, que mais de 90% dos egressos avaliam atuarem de forma crítica e ética tendo em vista uma sociedade mais humana, ética e justa.

A seguir, elencamos as categorias das respostas dos egressos do Curso de Medicina, para a questão seguinte (aberta) que solicita que respondessem se a atuação profissional que exercem está, de alguma forma, relacionada à formação que tiveram durante a graduação na Unicamp.

Para as respostas dessa questão estabelecemos três grandes categorias: “sim”, para quando os egressos demonstraram em suas respostas que esse olhar ampliado da atuação profissional foi despertado durante a vida universitária; “em partes”, para quando o egresso respondeu que a universidade complementou ou ajudou, mas que essa formação foi desenvolvida também em outros setores da sociedade como família, igreja, amigos; e “não” para quando o egresso relatou que mantém uma atuação de profissional-cidadão, mas esta não tem relação com a formação universitária, ou este não é o perfil do egresso.

Tabela 16

Relação entre a formação universitária e a atuação cidadã-profissional – Medicina*

CATEGORIAS	n	%	SUBCATEGORIAS	n	%
Sim (há relação)	50	67,6%	Formação ética/humana ao longo do curso	20	39,2%
			Vivência no SUS/hospital universitário	12	23,5%
			Bons exemplos na prática médica	6	11,8%
			Professores comprometidos	6	11,8%
			Formação crítica	3	5,9%
			Formação ampla e social	2	3,9%
			Projetos de extensão	1	2,0%
			Vivência universitária	1	2,0%
			TOTAL	52	100,0%
(Há relação) Em partes	19	25,7%	Valores familiares aliados à formação universitária	11	55,0%
			Formação ética, mas sem correlação com a prática	3	15,0%
			Vivência universitária	2	10,0%
			Formação crítica empírica	1	5,0%
			Maior ênfase na formação científica	1	5,0%

			TOTAL	20	100%
Não (não há relação)	5	6,8%	Valores familiares	2	40,0%
			Docentes mal preparados	1	20,0%
			Formação com ênfase científica	1	20,0%
			Valores recebidos na Universidade não condizem com o perfil do egresso	1	20,0%
			TOTAL	5	100%
TOTAL	74	100%			

74 respondentes (62,2% da amostra)

É satisfatório notar que a maioria dos egressos, quase 70% destes, acredita que a atuação, tendo em vista uma sociedade mais humana e ética, tem relação direta com a formação universitária. Dessa categoria, foi possível elencar nove subcategorias. Para a maioria a “formação ética ao longo do curso” foi a maneira pela qual conseguiram desenvolver-se como profissionais-cidadãos.

Completamente. Essa sempre foi a postura dos meus professores. Tivemos aula de ética por 6 anos na faculdade, contato com unidades básicas de saúde desde o 4 ano. (Egresso de 2006)

Sim, as matérias de bioética, saúde e sociedade sempre discutiram temas sociais que iam além da visão biomédica do ser humano. A oportunidade de conhecer e estagiar nas UBS de Campinas também ampliou-nos o olhar. Havia também a possibilidade de realizar projetos de extensão para os alunos que buscassem algo além das atividades curriculares. (Egresso de 2006)

Sim, uma característica do curso médico na Unicamp é a extensa abordagem, nos seis anos do curso, de aspectos éticos e sociais da profissão. Essa vantagem só é percebida quando se inicia a vida profissional. Durante o curso muitas vezes acreditamos que faltavam aulas de fisiologia e anatomia, sobrando aulas de medicina social. Hoje tenho certeza que foram bem divididas. (Egresso de 2009)

Interessante notar na última “fala” (Egresso de 2009) a autorreflexão que o egresso apresenta sobre a distribuição curricular, na qual mostra a expectativa com o curso médico enquanto estudante, desejando ter mais acesso a disciplinas de fisiologia e anatomia que são próprias de currículos tradicionais focados apenas na visão biomédica de ser humano e a visão a partir da prática como profissional, na qual entende que a formação englobando aspectos éticos e humanos foi importante.

A partir dessas respostas é possível perceber que a FCM/Unicamp tem conseguido, a partir da reformulação do seu currículo, aprofundar aspectos

importantes e desafiadores da Educação Médica, tais como a ética, o humanismo e a relação médico-paciente. Na reforma curricular já apresentada, foi implementado o eixo integrador de ética e bioética, formado por um grupo de professores de várias especialidades que criaram um núcleo de estudos em bioética e também passaram a ministrar o curso do primeiro ao sexto anos (ZEFERINO, 2007). De acordo com Rios (2008), o agir ético dos profissionais da saúde, deve referir-se à reflexão crítica que confronta os princípios institucionais com os próprios valores, modo do ser, pensar e agir no sentido do bem. “A ética, assim pensada, torna-se um importante instrumento contra a violência e a favor da humanização” (RIOS, 2008, p. 255).

As subcategorias “formação humana e ética”, “vivência no SUS” e “professores comprometidos” aparecem diversas vezes justapostas nas respostas dos egressos os quais apresentam que o conteúdo curricular junto da vivência nas Unidades Básicas de Saúde e no Hospital Universitário foi importante para o desenvolvimento como profissional-cidadão.

*Sim. Na graduação houve uma preocupação de **nos inserir no SUS** desde o 1º ano, **tivemos aula de bioética**, aulas de medicina preventiva. [grifo nosso] (Egresso de 2008)*

*Acredito que por conta da **extensa carga horária em ética e saúde coletiva**, pelo vasto **ensinamento humano que nossos professores nos passam** e pelo contato com uma população muito humilde, diferentemente de outras universidades, o médico formado na Unicamp tem uma compreensão e visão social muito além dos demais médicos e por isso conseguimos empenhar um trabalho mais holístico com grande carga de trabalho voltada à atenção integral em saúde, compartilhamento de decisões e acolhimento de forma que possa refletir de forma positiva na vida das pessoas objetivando uma sociedade mais justa e humana. [grifo nosso] (Egresso de 2009)*

*Completamente ao longo do curso a gente passa por uma transformação, **as vivências tanto com pacientes quanto com professores nos abrem a mente e nos permitem uma outra forma de enxergar o mundo e de agir**. A todo o momento os professores nos cobravam interesse, comportamento adequado e nos lembravam dos deveres que estávamos assumindo. [grifo nosso] (Egresso de 2010)*

A subcategoria “formação crítica” e “formação ampla e social” nos mostram que os egressos têm se empenhado em atuar de forma a melhorar o cenário precário da saúde que vivenciamos e que a formação vivida na Faculdade desempenhou papel fundamental nessa atuação.

Sim. Na faculdade aprendemos a não nos limitar a burocracia que o sistema nos impõe e a lutar pela necessidade dos pacientes. Assim, por exemplo, não nos conformamos com uma longa fila de espera...ligamos para o colega que faz o exame e tentamos um encaixe, se o paciente precisa...não nos restringimos a aguardar a boa vontade da central de vagas, ligamos e falamos diretamente com o outro hospital...etc. (Egresso de 2006)

*Sim. Fui treinada para pensar como médica e ao mesmo tempo, estimulada a **olhar o mundo com crítica**. Essa capacidade de distinguir o certo do errado e o impulso de fazer o certo para que toda a população seja beneficiada é algo pouco valorizado no mundo atual. Se não fosse a formação que recebi, provavelmente nunca conseguiria pensar dessa forma. [grifo nosso] (Egresso de 2008)*

*Sim. Tivemos uma **formação amplamente** voltada para a ética e ao pensamento social e coletivo. **Não apenas nas disciplinas de bioética e nas do departamento de medicina preventiva, mas também em todos os outros momentos**, com professores quase sempre preocupados com essa questão, inclusive no contato com os pacientes durante estágios práticos e do internato. [grifo nosso] (Egresso de 2009)*

Goergen (2010) enfatiza a necessidade de que, particularmente no contexto brasileiro de tantas carências e problemas, os estudantes sejam levados a refletir as formas concretas de se situarem frente a esse mundo, estimulando assim, a consciência ética e o sentimento de corresponsabilidade social que devem assumir enquanto líderes e formadores de opinião e como profissionais que tiveram a oportunidade de frequentar uma instituição de educação superior. As respostas nos mostram que os egressos internalizaram a responsabilidade social necessária para enfrentar as dificuldades sem se acomodarem diante destas. .

A subcategoria “bons exemplos na prática médica” aparece tanto nas respostas dos egressos que acreditam que a formação para a atuação como profissional-cidadão aconteceu na Universidade, como nas respostas dos que acreditam que a Universidade contribuiu “em partes” para essa postura.

Sim. Tive 6 anos de bioética, além de ter tido contato com médicos com postura humanizada. Ao longo do curso sempre era dita a frase: "ninguém é melhor médico do que é como pessoas". Servia para exemplificar casos de médicos tecnicamente competentes, mas sem bom trato com os pacientes. A relação médico paciente sempre foi bem trabalhada. (Egresso de 2009)

... mas principalmente pela educação desde a infância e exemplos de bons médicos no hospital, não necessariamente pela educação formal em sala de aula. (Egresso de 2007)

Na categoria em que incluímos as respostas que demonstraram a postura como profissional-cidadão está relacionada “em partes” com a formação universitária, a maioria dos egressos responderam que esta formação está bastante ligada à educação recebida na família e que são reforçados durante a graduação.

*Sim, até certo ponto, pois creio que nossa formação domiciliar e familiar também tem participação fundamental na postura humanística do médico...
(Egresso de 2007)*

Acredito que possa ter havido influência, mas não acredito que essa possa ser determinada apenas pelos 6 anos de formação universitária. Outros fatores como personalidade, ambiente familiar e social são importantes. (Egresso de 2009)

Sim, porém creio que muito da formação ética e humanista seja desenvolvida através da criação e da influência da família desde o desenvolvimento enquanto criança, muito mais do que da influência da universidade. (Egresso de 2010)

As “falas” demonstram a ideia, ainda fortemente difundida, de que a Educação em valores éticos e humanos é papel da família, enquanto que à escola/universidade cabe apenas o ensino científico. Essa ideia fica bastante clara nos egressos que responderam que a postura de cidadão-profissional não está relacionada com a formação recebida pela universidade. Eles remetem exclusivamente à família o desenvolvimento desses valores.

Não, embora a faculdade esteja tentando transmitir esses valores, esse tipo de formação constrói-se no seio familiar. Não acho que essa abordagem que esta sendo feita promova mudanças na postura dos futuros médicos. (Egresso de 2006)

Não. Acredito que isso seja uma formação como pessoa que remete a família, valores que trouxemos de casa. "ninguém pode ser melhor médico do que é como pessoa", jargão dito por um grande professor nosso. Não adianta incessantes aulas de ética e de como ver holisticamente o paciente se esse médico não ganhou a habilidade da compaixão na sua formação mais primária. (Egresso de 2010)

Interessante notar como na última resposta, apesar do egresso exemplificar sua postura com lembranças de lições aprendidas com os professores durante a formação universitária, ele insiste em dizer que os valores éticos e humanos estão relacionados à família. Concordamos que os jovens quando chegam à universidade chegam com valores construídos nos meios em que estiveram inseridos, no entanto,

as vivências nos seis anos da graduação, em que geralmente se inicia uma nova vida longe de casa, em uma nova cidade, com novas pessoas e uma nova rotina, influencia a forma como se entende e reflete o mundo e como se concebe os valores éticos e humanos. Isso porque, além de todo o currículo formal que a universidade proporciona, a convivência com diferentes culturas e diferentes realidades, antes desconhecidas, agregadas por uma universidade de grande porte possibilitam o desenvolvimento do respeito à diversidade e fragilidade humana a partir do desvelar do outro. A “fala” a seguir, no qual o egresso considera que a universidade contribuiu “em partes” para a atuação como profissional-cidadão, exemplifica o quanto a vivência universitária se torna uma experiência importante para o desenvolvimento de valores.

Acho que a formação anterior à Universidade foi muito mais importante, mas foram inúmeras vezes que, durante o convívio universitário, precisei de um auxílio, conselho ou exemplo para aprimorar minhas ações e assegurar qual o meu dever ético. Acho que a Unicamp por propiciar a vivência num hospital 100% público com profissionais dedicados, dentro de um campus com mil possibilidades de atividades artísticas, culturais e sociais me fez discutir muito, questionar preconceitos e me desenvolver intelectualmente e não só como profissional. A medida que me propiciou oportunidades múltiplas. (Egresso de 2007)

Os egressos relataram ainda que a formação contribuiu para a atuação como profissional-cidadão “em partes” porque a criticidade desenvolvida, aconteceu na experiência prática, com bons e maus exemplos; outros relataram que a ênfase maior esteve voltada para a formação científica, resposta que também é dada pelo egresso que considera que a postura de profissional-cidadão não está relacionada com a formação acadêmica. Este egresso faz parte do conjunto de apenas 6,8% dos egressos que consideram que esta postura profissional não se relaciona com a formação acadêmica. Esses resultados são bastante positivos, tendo em vista que a grande maioria dos egressos avalia que a formação universitária mantém relação com a atuação de profissional-cidadão, ou ao menos contribuiu em partes para essa atuação, o que entendemos ser bastante satisfatório, tendo em vista que a Unicamp, conforme já explicitado, não ofereceu a esses estudantes um curso específico de Educação Geral.

A seguir, apresentamos a Tabela 17 com as categorias e subcategorias das respostas que obtivemos dos egressos do Curso de Pedagogia sobre a avaliação da

atuação profissional, se esta está de alguma forma, relacionada à formação que tiveram durante a graduação na Unicamp.

Tabela 17

Relação entre a formação universitária e uma atuação cidadã-profissional – Pedagogia

CATEGORIAS	n	%	SUBCATEGORIAS	n	%
Sim	24	72,7%	Formação ampla, crítica e ética	10	41,7%
			Reflexão da estrutural social	8	33,3%
			Vivência Universitária	3	12,5%
			Exemplo de professores críticos e políticos	3	12,5%
			Total	24	100,0%
Em partes	6	18,2%	Vivência familiar e social	3	50,0%
			Formação crítica, mas sem contato com a prática	1	16,7%
			Pós-graduação complementou	1	16,7%
			Vivência Universitária	1	16,7%
			Total	6	100,0%
Não	3	9,1%	Vivência Familiar	2	66,7%
			Formação Mercadológica	1	33,3%
			Total	3	100,0%
TOTAL	33	100,0%			

33 respondentes (82,5% da amostra)

As respostas dos egressos do curso de Pedagogia, assim como os do curso de medicina, também se dividiram em três grandes categorias: “sim”; “em partes”; e “não”. A categoria “sim” apresenta a maior parte das respostas com 72,7% afirmando que a Universidade teve completa relação com a atuação que desempenham como profissional-cidadão. Desta categoria, elencamos quatro subcategorias que elucidam de que maneira a Universidade contribuiu para que os egressos possam ter essa atuação.

A primeira subcategoria, da categoria “sim”, esclarece que a atuação de profissional-cidadão está relacionada à formação ampla, crítica e ética que a Universidade possibilitou.

Sim, pois tive a oportunidade de conhecer pessoas com diferentes pontos de vista, participar em diferentes espaços de formação política e cultural, o que me fez aprender e respeitar o diferente, pensar de forma mais ampla, além das minhas próprias convicções. Aprendi a ser crítica e a suspeitar das verdades pré-estabelecidas, construindo uma nova visão sobre a sociedade e a educação. (Egresso de 2006)

Acredito muito! Em nosso curso, por inúmeras vezes, fomos instigadas, provocadas, questionadas sobre o que queríamos em uma sala de aula ou com a Educação de nossa sociedade. A criticidade exigida e trabalhada ao longo da graduação, também, colabora para que, hoje, em sala de aula, eu adote essa postura, nem sempre bem vista por demais colegas de profissão.
(Egresso de 2007)

Os egressos avaliam ainda que o Curso de Pedagogia possibilitou fazer uma reflexão da estrutura social, o que os permite atualmente ter uma atuação de forma a buscar interferir positivamente nesta, a fim de modificá-la para melhor.

Sim. O que vivenciei na universidade me fez perceber um mundo muito maior do que imaginava. Me fez quebrar paradigmas e romper com preconceitos sem fundamento, me fez mais sensível a dor do outro, e assim me colocando no mundo de forma a ser agente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (Egresso de 2010).

Acredito que sim. Acho que a universidade é um local que te faz pensar de maneira macro. Te faz refletir sobre a realidade na qual estamos inseridos e que, muitas vezes, achamos que não fazemos parte ou que não é nossa responsabilidade estar atento a certos problemas sociais. Mas a partir das discussões, com cada um expondo seu ponto de vista à luz de algum texto de apoio, entendi que, se estou inserida em uma sociedade e ela tem problemas, então esse problema também é meu, e se minha profissão me dá condições de fazer algo, certamente assim o farei. (Egresso de 2009)

Os egressos relatam também sobre a postura dos professores que proporcionam um exemplo de profissional-cidadão: “*Sim, principalmente pelos exemplos dos professores e por sua postura política.*” (Egresso de 2006).

Na categoria “em partes” e “não”, os egressos apontam que a formação em valores éticos foi desenvolvida na família (subcategoria com 50% e 66,7%), reforçando, mais uma vez, o que discutimos sobre o discurso que tem se difundido sobre as especificidades da escola/universidade e da família.

Está sim relacionada, mas acredito que essa postura é essencialmente parte dos valores que eu recebi da minha família. (Egresso de 2006)

Em parte sim. Porém uma postura ética depende muito mais da formação que se recebeu durante toda a vida na família, na escola, na faculdade, entre os amigos, eventualmente, na igreja, etc.(Egresso de 2009)

Não. Meus valores foram ensinados pelos meus pais durante muitos e muitos anos da minha vida, ensinado e exemplificados por eles. As pessoas relativizam o certo e o errado, depende daquilo que lhes é conveniente, não

basta ser ético no trabalho e não sê-lo fora deste. Acho que vivemos uma grande hipocrisia. Falta valor no nosso país.(Egresso de 2006)

Apesar de ser pequena a frequência do olhar para a formação em valores éticos, acreditamos ser importante elucidar que, de acordo com as DCNs para o Curso de Pedagogia, a formação de professores deve contemplar a educação para cidadania, tendo em vista uma ação norteadada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas (BRASIL, 2005), quebrando desta forma, com a visão do senso comum de que a educação em valores é papel apenas da educação familiar.

De forma geral, os egressos da Unicamp dos Cursos de Medicina e de Pedagogia, demonstraram, em suas respostas, que têm assumido um compromisso social em sua atuação profissional e nos permitem afirmar que a Unicamp oferece uma formação profissional que os habilita para o mundo do trabalho sem, no entanto, deixar de lado uma formação crítica, ética e reflexiva, diferenciando-a de uma instituição que Goergen (2010) denomina de “escolão”, e caracterizando-se como uma universidade de fato, com responsabilidade em formar cidadãos competentes profissionalmente, mas também eticamente sensíveis e socialmente responsáveis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos ao longo desta pesquisa analisar quais as contribuições, na opinião dos egressos, que os currículos dos cursos de Medicina e Pedagogia, oferecem para uma ação profissional-cidadã e quais as vivências universitárias que colaboraram para isto.

Nosso foco de pesquisa levou em consideração que a universidade deve garantir uma formação aos seus estudantes que reverbere socialmente na atuação profissional destes. Acreditamos que o diálogo universidade-sociedade deve acontecer também por meio dos profissionais que são formados para agir profissional e socialmente pautados por valores éticos.

Sabemos que escolhemos um locus de pesquisa que, apesar de apresentar problemas e dificuldades como qualquer outra instituição, possui condições privilegiadas para a formação dos seus estudantes. A Unicamp é uma universidade de referência internacional, almejada por muitos jovens que enfrentam uma disputa acirrada, em um vestibular de porte nacional, para ingressar em um dos seus cursos de Graduação. Nesta etapa já se iniciam as diferenças entre os cursos de Medicina e Pedagogia. A concorrência no vestibular é significativamente maior no curso de Medicina, entretanto, consideramos que, de forma geral, ambos os egressos passaram pelo mesmo crivo de seleção para o ingresso na universidade.

Um dos limites deste estudo está relacionado à dificuldade em trabalhar com egressos, uma vez que contatá-los e conseguir a participação na pesquisa torna-se difícil com a distância física que existe entre pesquisador-pesquisado. Podemos supor também que os egressos partícipes do estudo sejam os mais engajados com as questões da universidade, empenhados em proporcionar melhorias ao curso a que se dedicaram e isso pode ter gerado um viés positivo nos resultados. Acreditamos que uma amostra mais abrangente, com estudos estatísticos mais apurados poderão complementar essa análise de forma a proporcionar um olhar mais amplo sobre as problemáticas levantadas neste estudo, cujo resultados, apesar de serem relativos à

4. Considerações Finais

uma amostragem por conveniência, proporcionam uma fotografia interessante do cenário dos cursos de Medicina e Pedagogia e da vivência na Unicamp.

Quanto ao currículo, os dois cursos apresentam diferenças significativas, ambos com potencialidades e fragilidades apontadas pelos egressos. Para os egressos do Curso de Medicina os aspectos mais importantes da formação universitária foram: a experiência prática (avaliada também como a principal ênfase curricular do curso); o contato com bons professores; e as vivências universitárias. Para os egressos do Curso de Pedagogia foram: as vivências universitárias; a formação crítica e reflexiva proporcionada; a forte fundamentação teórica (esta apontada ainda como a ênfase curricular do Curso). A avaliação dos egressos sobre a vivência universitária apontada como a mais frequente ao longo do curso é a que consideramos com ênfase curricular e, neste aspecto, percebe-se uma grande diferença entre o curso médico e o curso de pedagogia, no qual o primeiro privilegia, desde os primeiros anos do curso, as experiências práticas e o segundo evidencia a forte fundamentação teórica embora sem grande articulação com a prática, o que só acontece nos estágios obrigatórios nos últimos anos do curso¹⁶.

Em relação às vivências universitárias, ou seja, as diversas atividades possíveis de serem realizadas durante a vida acadêmica que auxiliam a promover o desenvolvimento integral do estudante, os egressos de ambos os cursos avaliam que as vivências universitárias mais significativas foram: a relação com os amigos e colegas, seguida da relação com os professores e em terceiro lugar os egressos médicos apontam as aulas, enquanto que os pedagogos apontam os eventos acadêmicos oferecidos na universidade.

Quanto à atuação profissional, mais de 90% dos egressos da amostra atuam profissionalmente na sua área de formação e ambos, médicos e pedagogos, apresentaram frustração ao se depararem com a realidade da profissão precarizada e desvalorizada pela sociedade. Os egressos do Curso de medicina relatam sobre a perda de credibilidade, má remuneração e más condições de trabalho do profissional médico em maior frequência do que reclamam os egressos do curso de Pedagogia sobre esses aspectos na atividade docente ou outra atividade profissional da área. A

¹⁶ No currículo implantado em 1998 e que vigorou até o ano de 2007 sem grandes alterações.

4. Considerações Finais

menor evidência de reclamação dos pedagogos sobre a falta de prestígio social e econômico da profissão pode ser explicada pela menor expectativa que têm da profissão em relação aos médicos. Estas expectativas são formadas pelas identidades profissionais construídas socialmente e reforçadas no indivíduo desde o período pré-vestibular. Enquanto os candidatos a estudantes de medicina idealizam o médico como o profissional liberal bem arrumado, vestido de jaleco branco, dentro de um belo consultório, imagem fortemente reforçado pela mídia na ficção; os candidatos a estudantes de pedagogia já têm em mente o cenário profissional como um lócus repleto de problemas e enfrentamentos cotidianos discutidos diariamente pelo senso comum, situação que os médicos identificam apenas ao se depararem com a realidade do SUS e dos convênios médicos.

Os egressos convergiram quanto à crença de estarem atuando no intuito de uma sociedade mais humana, justa e ética, apresentando um entendimento sobre a sua função social para além das atividades técnicas da profissão. 95% dos médicos e 97% dos pedagogos sentem-se atuando como profissionais-cidadãos. Consideramos essa convergência como a mais importante entre os cursos, pois acreditamos que as áreas de Educação e Saúde necessitam de profissionais que se sintam engajados em trabalhar para uma transformação social, como verdadeiros profissionais-cidadãos. Essa postura é de fundamental importância tendo em vista quão grave são os problemas nesses cenários de serviços que acreditamos serem essenciais para uma sociedade que se quer pautada em uma democracia meritocrática. Para que sigamos neste modelo, é imprescindível que todos os cidadãos, independente de classe social, raça ou gênero tenham acesso a serviços de educação e saúde de qualidade sem distinção de qualidade entre público e privado.

Outro entendimento que desvelamos neste estudo e que consideramos bastante positivo foi a autopercepção dos egressos quanto à função como Médico(a) e Pedagogo(a) na sociedade atual. A categorização das respostas sem a devida explicação das categorias pode deixar a análise esvaziada de sentido e, portanto, atentamos para a necessidade de cuidado ao examinar cada categoria elencada nesta questão. Para os egressos do Curso de Medicina, a categoria “cuidar/diagnostica/tratar” foi a mais frequentemente apontada como a função do

4. Considerações Finais

médico na sociedade atual. Em um primeiro olhar, pode parecer que esta categoria engloba apenas uma visão técnica da profissão. No entanto, quando desvelamos as respostas na íntegra dada por esses profissionais percebemos que a categoria engloba um olhar abrangente sobre o cuidar, o diagnosticar e o tratar que inclui uma preocupação com o bem estar humano, e não apenas com a doença em si. Outras categorias elencadas na análise também evidenciam de forma ainda mais clara o quanto estes profissionais sentem-se engajados profissional e socialmente, como as categorias que englobam o entendimento de que o médico tem uma função de atuar de forma: “holística”; “humana; ética”; a “intervir na sociedade”.

No caso dos egressos pedagogos a categoria com maior frequência de respostas indica que estes entendem que possuem a função de “formação de cidadãos”. Este entendimento remete a uma compreensão sobre a área da educação que ultrapassa o tecnicismo do ensinar a “ler, escrever e contar”, como muitos, ainda hoje, acreditam ser a função do pedagogo-professor, classe profissional que representa a ocupação profissional de 51,4% dos pedagogos desta pesquisa. A formação de cidadãos implica na compreensão de uma atuação profissional ampla de quem compreende que a formação humana ultrapassa os conhecimentos científicos, mas abrange o conhecimento dos direitos e deveres para uma atuação política social e ainda considera a importância do desenvolvimento de outras perspectivas como as físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas e culturais para o exercício de uma vida digna e saudável do educando, conforme apontadas por Araújo (2007). Os pedagogos entendem ainda que têm a função de “transformação social”, categoria muito ligada à “formação de cidadãos” na medida em que no ato de educar para a cidadania, tendo em vista a emancipação política, social e pessoal, permite-se formar sujeitos capazes de refletirem e trabalharem para uma transformação social efetiva.

A maioria (\cong 70%) dos egressos avalia também que a atuação como profissional-cidadão está relacionada à formação universitária proporcionada pela Unicamp. Para os egressos do Curso de Medicina que acreditam nisto, a formação ética e humana ao longo do curso, seguida da vivência no SUS foram as principais características do curso que possibilitaram esta atuação. No caso dos pedagogos, a formação ampla, crítica e ética, seguida da reflexão da estrutura social foram

4. Considerações Finais

fundamentais para possibilitar um exercício profissional engajado com a realidade local e em busca de transformação social.

Um dado interessante revelado neste estudo foi a avaliação dos egressos sobre as condições oferecidas pela universidade para a atuação profissional. Os egressos do curso de Medicina avaliaram que a universidade deu de “muita a total condição” para atuar adequadamente com as necessidades da prática profissional; amparados em conhecimentos científicos; com visão social; pautados na ética e com valores humanos. Em todos esses itens a avaliação dos egressos do Curso de Medicina superou a avaliação dos egressos do Curso de Pedagogia. Para estes, no item “condição para uma atuação adequada para as necessidades da prática profissional” a universidade deu “alguma condição”. Nos demais itens os egressos do curso de pedagogia avaliam que, de forma geral, a universidade deu “muita condição”. Ou seja, para os egressos da Medicina, a formação universitária mantém uma relação mais estreita com a atuação profissional do que para os egressos do curso de pedagogia. Acreditamos que essa avaliação é bastante influenciada pela frequência da vivência em atividades práticas, que foi reclamada como um elemento faltante pelos egressos pedagogos.

Para os médicos, os cenários da prática permitiram a experiência com a realidade médica no SUS (UBS e hospital universitário), e foi o lócus no qual adquiriram um olhar humanizado e puderam se sensibilizar para a necessidade de uma postura ética na prática. No curso de Pedagogia, todas essas temáticas ficam expressas apenas na teoria, restando aos egressos colocá-las na prática quando iniciam a atividade profissional efetiva.

A dialética entre teoria e prática vem há muito tempo sendo discutida dentro dos currículos universitários. A partir dessa discussão alguns cursos buscam inovação com a implementação de novas metodologias, como a A.B.P. (Aprendizagem Baseada em Problemas) do inglês *P.B.L. (Problem Based in Learning)*, adotados primeiramente em alguns cursos de Medicina do Brasil¹⁷ na busca por aprendizagens mais

¹⁷ A Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) foi a pioneira na implementação da ABP no Brasil e na América Latina, iniciando uma implantação gradual em 1997. Em 1998, o curso de Medicina do Centro de Ciências de Saúde da Universidade Estadual de Londrina (UEL) também implantou a metodologia (MORAES; MANZINI, 2006).

4. Considerações Finais

significativas para os estudantes, em que haja grande articulação entre teoria e prática. A efetivação de mudanças curriculares com metodologias inovadoras não parece acontecer nos cursos de Pedagogia no mesmo ritmo e frequência, tendo em vista que, de forma geral, estes ainda mantêm uma estrutura bastante tradicional de ensino com pouca relação com a prática, conforme nos apontam os egressos da Unicamp. Para nós, não se trata de escolher entre teoria ou prática, mas sim de propiciar aos estudantes uma relação próxima entre ambas, possibilitando uma formação profissional que se desenvolva pela práxis, ou seja, por uma prática refletida a partir da teoria que fundamentará uma nova prática em um ciclo contínuo.

Apesar das fragilidades apontadas, as respostas descritivas dos egressos, de forma geral, nos permitem afirmar que a maioria destes se nutriu durante o período na Unicamp de uma formação abrangente, crítica e pautada em valores éticos que garante um olhar crítico sobre a sociedade na qual estão inseridos e uma ação profissional que valoriza o ser humano dentro desta. A forma como apresentaram as respostas demonstrou uma capacidade de reflexão que ultrapassaram o olhar estritamente técnico da profissão e da formação. Os egressos de ambos os cursos demonstram esse entendimento ao apresentarem a compreensão da Universidade como um ambiente amplo de formação, que ultrapassa o ambiente de sala de aula.

Acreditamos que a visão ampliada sobre a formação e a atuação profissional é desenvolvida pelo diálogo que se estabelece entre o currículo formal dos cursos, somado às vivências universitárias, conforme avaliam os egressos dos cursos de Medicina e Pedagogia. Para eles, a relação com os amigos e os colegas, e a relação com os docentes, são apontados como vivências acadêmicas mais importantes do que assistir as aulas (ensino) e a pesquisa na iniciação científica. Diante disto, estimular a formação de grupos de estudos coletivos, com alunos-tutores e com liberdade para que decidam a melhor forma de estudo pode garantir as aprendizagens mais significativas do período universitário. Este é um espaço importante, pois possibilita uma formação que se estabelece em uma relação horizontal, na qual os estudantes se organizam para estudar, ajudam-se entre si, debatem sobre os mais diversos assuntos, aprendem a se organizar e aceitar

4. Considerações Finais

diferentes culturas e opiniões e, desta forma, adquirem um repertório de cultura que resulta em uma formação com autonomia, ampla e diversificada.

Neste cenário é importante atentarmos para a visão que ainda impera em muitos cursos em que os alunos são submetidos a currículos inchados que priorizam apenas o estudo tradicional de inúmeras disciplinas que, muitas vezes, não se articulam entre si, não se articulam com a prática e não possibilitam ao estudante a autonomia necessária para vivenciar a universidade em tudo que ela pode oferecer e que, conforme demonstramos neste estudo, são igualmente importantes para a formação de profissionais comprometidos socialmente.

Repensar currículos universitários que não possibilitam ao estudante todas as vivências necessárias para uma aprendizagem efetiva de profissional-cidadão e, portanto, não atendem a necessidade de uma formação para o mundo do trabalho contemporâneo deve estar em pauta em universidades que assumem na educação um compromisso social. Um currículo ao evidenciar uma formação estritamente técnica, acaba por agravar os problemas sociais que vivenciamos como o individualismo, a competitividade excessiva e a busca por lucro financeiro a qualquer preço.

Não queremos com isso deixar de lado o aspecto técnico, científico e profissional, mas almejamos por uma educação que vá além. Uma educação que exponha o estudante a diversos temas para que se entenda partícipe de um mundo complexo no qual deve ser sujeito ativo. Além do mais, estender a formação para diversas vivências universitárias, além do currículo formal, parece uma postura curricular acertada tendo em vista os apontamentos dos egressos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. C. Cultura de avaliação e transformação da Educação Médica: a aBEM na interlocução entre academia e governo. In.: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 30, n.2, pp. 98-101, 2006.
- AGUIAR, M. A. et. al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de Projetos no campo da formação do profissional da educação. In.: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out., 2006.
- AGUILAR-DA-SILVA, R. H.; et. al. Abordagens pedagógicas e tendências de Mudanças nas Escolas Médicas. In.: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 33, (Supl. 1), p. 53-62, 2009.
- ALMEIDA, L. C.. Curso de Pedagogia da UNICAMP: marcas de formação. 199 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- ALVES, A. N. O.; et. al. A humanização e a formação médica na perspectiva dos estudantes de Medicina da UFRN. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 33, n.4, p. 555-561, out/dez, 2009.
- ARAÚJO, U. F.. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. In.: **BRASIL**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: Brasília, 2007.
- AZENHA, E. P.; MARQUEZAN, L. I. P. O paradigma holístico em Educação: uma utopia possível. In.: Cadernos Educação Especial, n. 15, 2000. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2000/01/a8.htm>> Acesso em 17/10/2011.
- AZEVEDO, C. C.; RIBEIRO, M. A. T.; BATISTA, S. H. S. S. O humanismo na perspectiva de estudantes de Medicina da UFAL. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 33, n.4, p. 586-595, out/dez, 2009.
- BASTOS, C. C. B. C.; BRIDI, J. C. A. A Educação Geral na História Curricular da Universidade Brasileira. In.: PEREIRA, E. M. A. (org.). **Universidade e Currículo: perspectivas de educação Geral**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. Cap. 1, pp. 169-188.

Referências

BEDIN, L. P. **A dimensão ética na formação dos médicos**. 2003. 160 pp. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BERNHEIM, C. T.; CHUAÍ, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008

BLANK, D.. A propósito de cenários e atores: de que peça estamos falando? Uma luz diferente sobre o cenário da prática dos médicos em formação. *In.*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 30, n.1, pp. 27-31, jan./abr., 2006.

BLASCO, P. G.; *et. al.* Cinema para o Estudante de Medicina: um recurso afetivo/efetivo na Educação Humanística. *In.*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 29, n.2, pp. 119-128, maio/ago, 2005.

BOK, D. Escolas Profissionais. *In.*: BOK, D. **Ensino Superior**. Tradutor José Livio Dantas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988. Cap. 3, pp. 89-134.

BONICI, R. M. C.; ARAÚJO JUNIOR, C. F. Medindo a satisfação dos estudantes em relação a disciplina on line de probabilidade estatística. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/190.pdf>. Acesso em 03/08/2012

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Unesco, Brasília, 2007.

BRASIL. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília, 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2004**. Resumo Técnico. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução nº. 4, de 7 de Novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 38.

_____. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

Referências

BRIANI, M. C. **História e construção social do currículo**. 210 pp. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRITO, R. M. M. Breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil. *In.: Dialógica*. V. 1, n. 1, 2006, *On line*. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf> Acesso em 23/06/2012.

BOWEN, H. R. Objetivos: os resultados desejados da educação superior. Publicação original: Bowen R. Goals: the intended outcomes of higher education. *In.: Investimento in Learning: the individual and social value of American Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass. Tradução de Lila de Araujo Rayol e Sandro Ruggeri. 1977, Cap. 2.

BUENO, R. R. L.; PIERUCCINI, M. C. **Abertura de escolas de medicina no Brasil – Relatório de um cenário sombrio**. Associação Médica Brasileira, Conselho Federal de Medicina, 2004.

_____. **Abertura de escolas de medicina no Brasil – Relatório de um cenário sombrio**. Associação Médica Brasileira, Conselho Federal de Medicina, 2ª edição, 2005.

CABANA, M. C. F. L.. *et. al.* Transtornos mentais comuns em médicos e seus cotidiano de trabalho. *In.: Jornal Brasileiro de Psiquiatria*. V. 56, n. 1, 2007, pp 33-40.

CAEM: **Comissão de Avaliação das Escolas Médicas**. Disponível em: <http://www.caem.org.br/>. Acesso em 05 de Maio de 2008.

CARVALHO, S. R.; GARCIA, R. A.; ROCHA, D. C.. O ensino da saúde Coletiva no curso médico da Unicamp: experiências inovadoras junto a unidades básicas de saúde. *In.: Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.10, n.20, p.457-72, jul/dez 2006.

CHAUÍ, M. S.. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DRÈZE, J.; DEBELLE, J. **Concepções da Universidade**. Florianópolis: UFC, 1983.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Referências

GALLIAN, D. M. C. A (re)humanização da medicina. In: **Psiquiatria na prática médica**. V. 33, N.2, abri/jun, 2000. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/dpsiq/polbr/ppm/especial02a.htm>> Acesso em: 19/07/2010.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em Educação. In.: **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 1, jan./abr., 2004. pp. 11-30.

FRANCO, M. A. S. et. al. Elementos para a formulação de Diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. In.: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr., 2007.

FRASQUILHO, M. A.. Medicina, médicos e pessoas: compreender o stresse para prevenir o burnout. In.: **Acta Med. Port. On Line**. v. 18, 2005, pp. 433-444. Disponível em: <<http://actamedicaportuguesa.com/pdf/2005-18/6/433-444.pdf>> Acesso em 08/09/2012.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In.: SANTOS FILHOS, J. C.; GAMBOA, S. S.[orgs.]. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 60-83

GARCIA, M. A.; et. al. O ensino da Saúde Coletiva e a Escola Médica em mudança: um estudo de caso. In.: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 28, n.1, p. 172-183, jan/abr., 2004.

GATTI, B. A.. Estudos quantitativos em educação. In.: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, pp. 11-30, jan./abr., 2004

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 1995. Disponível em: <<http://www.das.ufsc.br/~andrer/ref/bibliogr/pesq/pesq1.htm>> Acesso em 17/10/2011.

GIL, A. C., et. al. Por que fazer Pesquisa Qualitativa em Saúde? In.: **Caderno de Pesquisa da saúde**, São Caetano do Sul: Universidade IMES, v. 1, n. 2, jul-dez, 2006.

GODAN, P.. Currículos inovadores: o desafio da inserção docente. In.: BATISTA, N. A.; BATISTA; S. H. **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, 2004

GODOY, A. C. S.. O professor universitário como Formador do Capital Humano Transformador. In.: SPERANDIO, A. M. G. & PANTANO FILHO, R. **A construção da promoção da vida: um exercício de abordagem interdisciplinar**. Indaiatuba: Vitória Ltda., 2011, Cap. 2, parte3, pp. 97-116.

Referências

GOERGEN, P.. Universidade e Compromisso Social. *In.*: RISTOFF, D. & SEVEGNANI, P. **Universidade e compromisso social**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Cap. 3, pp. 65-95

_____. Formação superior: entre o mercado e a cidadania. *In.*: PEREIRA, E. M. A. (org.). **Universidade e Currículo: perspectivas de educação Geral**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. Cap. 1, pp. 17-40.

GOMES, N. L.. Diversidade e currículo *In.*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. [orgs.]. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007, 48 p.

GONÇALVES, S.; DONATONI, A. R.. Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais. *In.*: **Profissão Docente**, v. 7, n. 15, 2009. Disponível em: [Disponível em: <http://revistajuridica.uniube.br/index.php/rpd/article/view/106>](http://revistajuridica.uniube.br/index.php/rpd/article/view/106) Acesso em 10/04/2012.

_____. Decreto n. 52.255 de 30 de julho de 1969. Estatutos da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1969.

HADDAD, A. E.; *et. al.* Medicina. *In.*: HADDAD, A. E.; *et. al.* **A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991 – 2004**. Brasília: Inep/MEC, 2006.

ITIKAWA, F. A. ; *et. al.* Implantação de uma Nova Disciplina à Luz das Diretrizes Curriculares no Curso de Graduação em Medicina da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *In.*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 32, n.3, p. 324-332, set/dez., 2008.

KIPPER, D. J.; LOCH, J. A.. Questionamentos éticos e relativos à graduação e à Residência Médica. *In.*: **Revista Bioética**. *On line*. 2002. Disponível em: http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/217/218> Acesso em 30/08/2012.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. *In.*: DEMO, P.; HOFFMANN, J.; LA TAILLE, Y. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? *In.*: **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n.1, pp. 69-93, jan.-jun./2010..

LIBÂNEO, J. C.. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *In.*: **Educação e**

Referências

Sociedade, *On line*. Campinas, v. 27, n. 96, out./2006, pp. 843-876 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>> Acesso em: 02/09/2012.

LIBÂNEO, J. C. Pontos Críticos dos atuais cursos de pedagogia. *In.*: **Presença Pedagógica**. v.11, n. 65, set/out., 2005, pp. 52-65

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In.*: **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez./1999.

LOURO, G. L.. Mulheres na sala de Aula. *In.*: PRIORE, M. D. (org.) **História das mulheres no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2006

MACHADO, C. S.. A feminização da medicina. *In.*: **Análise social**. V. XXXVIII, n. 166, 2003, pp. 127-137.

MACHADO, J. L. M. A participação da ANDES-SN* na CINAEM: O processo de transformação das escolas médicas brasileiras. *In.*: **Interface**. V.3, nº 5, 1999.

MAIA, J. A. Formação Humanística no Ensino Superior em Saúde: Intencionalidades e acasos. *In.*: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. B.; ABDALLA (orgs.) **Ensino em Saúde: visitando conceitos e práticas**. São Paulo: Arte & Ciência Editora, 2005. Cap. 02, pp. 39-54.

MENDES, M. M. S.. **Professora ou tia?** A polêmica formação do professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental. 186 pp. Dissertação (Mestrado). Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2006.

MENEGHEL, S. M.. Universidade de Campinas (Unicamp): cérebros, cérebros, cérebros. *In.*: MOROSINI, M. C. **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2ª edição. Brasília: INEP, 2011.

_____. **Zeferino Vaz e a Unicamp**. Uma trajetória e um modelo de Universidade. 203 pp. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MERCURI, E.; FIOR, C. A.. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. *In.*: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral editora e Livraria universitária, 2003. pp. 129-154.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J.; O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no Ensino Superior: algumas contribuições. *In.*: MERCURI, E.;

Referências

POLYDORO, S. A. J. (orgs.) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral editora e Livraria universitária, 2003. pp. 219-236.

MINAYO M. C.; SANCHES, O.. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *In.*: **Caderno de Saúde Pública**. V. 9, n. 3, pp. 239-262, 1993.

MIURA, I. K.. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas de conhecimento**. 365 pp. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MORAES, M. A. A.; MANZINI, E. J. Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um Estudo de Caso na FAMENA. *In.*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. *On line*. v. 30, n. 3, 2006, pp. 125-135. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v30n3/02.pdf>> Acesso em: 08/08/2012.

MOREIRA, A. F.. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. *In.*: MOREIRA, A. F. [org.]. **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M.. Currículo, conhecimento e cultura. *In.*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. [orgs.]. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007, 48 p.

MOREIRA, H.. A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. *In.*: **Revista Educação & Tecnologia**. *On line*. 2011. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1016>> Acesso em: 30/08/2012.

MORIN, E.. **Complexidade e Transdisciplinaridade**. A reforma da Universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRRN, 2000.

_____. **Da necessidade de um pensamento complexo**. Disponível em: <<http://www.edgarmorin.org.br/textos.php>> Acesso em 05/10/2010.

NASSIF, A. C. N. **“Os 200 anos de escolas médicas”** *On line*. Disponível em: <http://www.escolasmedicas.com.br/art_det.php?cod=88> Acesso em: 02/08/2011.

NEWMAN, J. A idéia de Universidade. In: TURNER, Frank M; tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. **Newman e a idéia de uma universidade**. Bauru: EDUSC, 2001 Discurso 5, Conhecimento, fim em si mesmo.

NOGUEIRA, M. I. As mudanças na Educação Médica Brasileira em perspectiva: reflexões sobre a emergência de um novo estilo de pensamento. *In.*: **Revista**

Referências

Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, V. 34, n.1, p. 172-183, jan/abr., 2010.

NORONHA, O. M.. Práxis e Educação. *In.:* **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, pp.86-93, 2005. Disponível em: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2010/praxis_ed_noronha.pdf> Acesso em 29/08/2012.

NUNES, M. P. T.. Residência Médica no Brasil: situação atual e perspectivas. *In.:* **Cadernos ABEM. On line.** Rio de Janeiro, V. 1, maio, pp. 30-32, 2004. Disponível em: <http://www.abem-educmed.org.br/raem/kit/ABEM_CADERNOS_2004_ARTE.PDF#page=30> Acesso em 30/08/2012.

OLIVEIRA, L. H.. **Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert.** Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha, 2005.

OLIVEIRA, M. W. **Avaliação do Ensino Superior através de depoimentos de egressos:** a relação entre formação acadêmica e exercício profissional como objeto de estudo. 1988. 214pp. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1988.

OLIVEIRA, N. A.; *et. al.* Mudanças Curriculares no Ensino Médico Brasileiro: um debate crucial no Contexto do Promed. . *In.:* **Revista Brasileira de Educação Médica.** Rio de Janeiro, V. 32, n.3, p. 333-346, set/dez., 2008.

OLIVEIRA, N. A.; ALVES, L. A.. Ensino médico, SUS e início da profissão: como se sente quem está se formando: *In.:* **Revista Brasileira de Educação Médica.** Rio de Janeiro, V. 35, n.1, p. 26-36, 2011.

PACHANE, G. G.. A Universidade vivida. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno. 142 pp. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PASCARELLA, E. T. e TEREZINI, P. T.. Theories and Models of Student Change in College. *In.:* **How College Affects Students: A Third Decade of Research.** San Francisco: Jossey-Bass. 2ª edição, 2005, Cap. 2

PEREIRA, E. M. A. Pós-Modernidade: desafios à universidade. *In.:* SANTOS FILHO, J. C.; MORAES, S. E. **Escola e Universidade na Pós-Modernidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2000, pp. 163-200.

Referências

_____. A percepção dos universitários sobre seus problemas. *In.*: MERCURI, E.; POLYDORO, S.A.J. (orgs.) **Estudante Universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral editora e Livraria universitária, 2003. pp. 187-217.

_____. Educação Geral: com qual propósito? *In.*: PEREIRA, E. M. A. (org.). **Universidade e Educação Geral**: para além da especialização. Campinas: Alínea, 2007. Cap. 2, pp. 65-91.

_____. Implicações da Pós-Modernidade para a Universidade. *In.*: **Revista Avaliação**, v.7, n.1, mar. 2002.

_____. Reforma Curricular na Universidade de Harvard: a centralização da Educação Geral no Século XXI. *In.*: PEREIRA, E. M. A. **Universidade e Currículo**: perspectivas de Educação Geral. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Universidade e Currículo: paradigmas e estruturação. *In.*: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. **Políticas Educacionais de Ensino Superior no Século XXI**: um olhar transnacional. Campinas: Mercado de Letras, 2011. Cap. 8, pp. 205-227.

PEREIRA, E. M. A.; CORTELAZZO, Â., L.. Flexibilidade curricular: a experiência em desenvolvimento na UNICAMP. *In.*: **Avaliação**. v. 07, n.04, 2002, pp. 115-128. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v07n04/v07n04a06.pdf> Acesso em 30/04/2012.

PEREIRA, E. M. A.; *et. al.* **Tendências Curriculares na formação do universitário**: a visão dos docentes das instituições educacionais brasileiras. Relatório final do Projeto 481046/2008-9, 2011.

PEREIRA, O. P.; ALMEIDA, T. M. C. A formação médica segundo uma pedagogia de resistência. *In.*: **Interface** – Comunic, Saúde, Educ, v.9, n.16, set.2004/fev.2005, pp. 69-79.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R.. Integração ao ensino superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. *In.*: MERCURI, E.; POLYDORO, S.A.J. (orgs.) **Estudante Universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral editora e Livraria universitária, 2003. pp.41-66

PROTA, L. A Cultura Geral no Ensino Superior. *In.*: PEREIRA, E. M. A. (org.). **Universidade e Educação Geral**: para além da especialização. Campinas: Alínea, 2007. Cap. 1, pp. 93-126.

Referências

PROTA, L.; HANSEN, F. L. **A universidade em debate**. Londrina: UEL, 1998.

RAMOS-CERQUEIRA, A. T. A.; LIMA, M. C. P.. A formação da identidade do médico: implicações para o ensino de graduação em Medicina. *In.*: **Interface** – Comunic, Saúde, Educ, v. 6, n.11, 2002. pp 107-116

RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, C. I. Humanização: a essência da ação técnica e ética nas práticas de saúde. *In.*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 33, n.2, p. 253-261, abr/jun, 2009.

RIOS, C. I.; *et. al.* A integração das Disciplinas de Humanidades Médicas na Faculdade de Medicina da USP – Um caminho para o Ensino. *In.*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 32, n.1, p. 112-121, jan/mar, 2008.

RONZANI, T. M. A reforma Curricular nos Cursos de Saúde: Qual o papel das crenças? *In.*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 31, n.1, p. 38-43, jan/abr., 2007.

RONZANI, T. M. Identidade e Formação Profissional dos Médicos. *In.*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 27, n.3, p. 112-121, set/dez, 2003.

ROSA, G. A. A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: inação, controle e desoneração em termos de Políticas Públicas. *In.*: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. **Políticas Educacionais de Ensino Superior no Século XXI: um olhar transnacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. Cap. 12, pp. 287-312.

ROSSATO, R. Humanismo na Universidade em tempos de globalização. *In.*: PEREIRA, E. M. A. (org.). **Universidade e Educação Geral: para além da especialização**. Campinas: Alínea, 2007. Cap. 4, pp. 127-153.

RUIZ, D. G.; FARENZENA, G. J.; HAEFFNER, L. S. B. Internato regional e formação médica: percepção da primeira turma pós-reforma curricular. *In.*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 34, n.1, p. 21-27, jan/abr., 2010.

SANTIAGO, R. M. Introdução. *In.*: Revista Ibero Americana de Educação. n. 29, 2002. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie29a00b.htm>> Acesso em: 26/07/2011.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995

Referências

SANTOS FILHO, J. C. Princípios subjacentes aos programas de Educação Geral de Universidades e “Colleges” americanos. *In.*: PEREIRA, E. M. A. **Universidade e Currículo: perspectivas de Educação Geral**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. Cap. 3, pp. 65-86.

_____. Educação Geral na Universidade como Instrumento de Preservação da Herança Cultural, Religião de Saberes e Diálogo de Culturas. *In.*: PEREIRA, E. M. A. (org.). **Universidade e Educação Geral: para além da especialização**. Campinas: Alínea, 2007. Cap. 1, pp. 17-63.

SAVIANI, D.. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. *In.*: **Perspectiva**. v. 26, n. 2, Florianópolis, 2008. Pp. 641-660

SAVIANI, D.. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. *In.*: **Paidéia**, v. 14, n. 28, 2004, pp. 113-124

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 7.655, de 28 de Dezembro de 1962. Dispõe sobre a criação da Universidade de Campinas como entidade autárquica e dá outras providências. Lex: Legislação Estadual, São Paulo, 1962.

SECO, G. M. S. B.. **A satisfação na atividade docente**. Tese (Doutorado). *On line*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Coimbra, 2000. Disponível em: <<http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/217>> Acesso em: 30/08/2012.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. O fim das metanarrativas: o pós-modernismo. *In.*: SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 1999. p.111 a 116

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In.*: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, P. R.; RIBEIRO, V. M. B. Inovação curricular nos cursos de graduação em Medicina: o ensino da bioética como uma possibilidade. *In.*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 33, n. 1., 2009, pp. 134-143

SNYDERS, G. **Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Referências

TAVARES, C.. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In.*: SILVEIRA, R. M. G., et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico- -metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Pp. 487-503

SOLIGO, A. F. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Pedagogia 2008. Catálogo 2010. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/ProjetoPedagogico-Pedagogia2008-catal2010.pdf>. Acesso em 12/09/2011.

SOARES, S. L. F. A; SOUSA, C. P. Escola: lugar de conhecimento, compromisso, desafios para estudantes de Pedagogia e Medicina. *In.*: **Psicologia e Educação**, São Paulo, V. 24 n.1, pp. 91-110, 2007

SOUZA FILHO, A. O Ideal da Universidade e de sua missão. *In.*: MOLL, J.; SEVEGNANI, P. **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.3, 2006. Cap. 7, pp. 173-184

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *In.*: **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, jan-abr., 2000

TEIXEIRA, A. **A universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

TREVISAN, L. M. V.; CHAMON, J. M.. Acompanhamento de egressos: facilitando a informação. A comunicação e o planejamento na educação. *In.*: MACEDO, A. R. [org.] **O impacto dos centros universitários no ensino superior brasileiro 1997-2007**. Brasília: ANACEU, 2007, pp. 200-207

TUTUNJI, V. L. Pedagogia da Libertação: o caso do ensino médico. *In.*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 33, n34, p. 483-486, jul/set, 2009.

UNICAMP, Assessoria de Economia e Planejamento - AEPLAN. **Anuário estatístico 2011**. Base 2010, 2011a

_____, DAC. Curso 15 – Medicina. Catálogo 2001. *In.*: **Catálogo dos cursos de Graduação**, 2001 [on line] Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2001/cursos/cur15.html> Acesso em 05/11/2011.

_____, DAC. Curso 15 – Medicina. Catálogo 2002. *In.*: **Catálogo dos cursos de Graduação**, 2002 [on line] Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2001/cursos/cur15.html> Acesso em 05/11/2011.

Referências

_____, DAC. Curso 15 – Medicina. Catálogo 2003. *In.:* **Catálogo dos cursos de Graduação**, 2003 [on line] Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2001/cursos/cur15.html> Acesso em 05/11/2011.

_____, DAC. Curso 15 – Medicina. Catálogo 2004. *In.:* **Catálogo dos cursos de Graduação**, 2004 [on line] Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2001/cursos/cur15.html> Acesso em 05/11/2011.

_____, DAC. Curso 15 – Medicina. Catálogo 2005. *In.:* **Catálogo dos cursos de Graduação**, 2005 [on line] Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2001/cursos/cur15.html> Acesso em 05/11/2011.

_____, DAC. Curso 20 – Pedagogia. Catálogo 2003. *In.:* **Catálogo dos cursos de Graduação**, 2003 [on line] Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2003/index.html> Acesso em 05/11/2011.

_____, DAC. Curso 20 – Pedagogia. Catálogo 2004. *In.:* **Catálogo dos cursos de Graduação**, 2004 [on line] Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2004/index.html> Acesso em 05/11/2011.

_____, DAC. Curso 20 – Pedagogia. Catálogo 2005. *In.:* **Catálogo dos cursos de Graduação**, 2005 [on line] Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2005/index.html> Acesso em 05/11/2011.

_____, DAC. Curso 20 – Pedagogia. Catálogo 2006. *In.:* **Catálogo dos cursos de Graduação**, 2006 [on line] Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2006/index.html> Acesso em 05/11/2011.

_____, DAC. Curso 20 – Pedagogia. Catálogo 2007. *In.:* **Catálogo dos cursos de Graduação**, 2007 [on line] Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2007/index.html> Acesso em 05/11/2011.

_____, Faculdade de Ciências Médicas. **Medicina**. Disponível em: <http://www.fcm.unicamp.br/fcm/ensino/graduacao/medicina> Acesso em 10/08/2011b.

Referências

VIANA, C. P.. O sexo e o gênero na docência. *In.*: **Cadernos Pagu**. V. 17/18, 2001/02, 00. 81-103

VIEIRA, J. E.; *et. al.* Identificação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina pelos alunos da Universidade de São Paulo. *In.*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 27, n.2, p. 96-103, mai/ago., 2003.

VIOLA, S. E. A.; BARREIRA, C.; PIRES, T. V. Direitos humanos: do movimento social à proposta educativa. *In.*: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z.(orgs.) Fundamentos para educação em direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2011

WIERZCHON, P. M. O ensino médico no Brasil está mudando? Transpondo desafios para concretizar mudanças. *In.*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, V. 26, n.1, p. 62-66, jan/abr., 2002.

WOLFF, R. P. **O ideal da universidade**. Tradução de Sonia Veasey Rodrigues, Maria Cecília Pires Barbosa Lima. São Paulo: UNESP, 1993.

ZEFERINO, A. M. B. **Os desafios das mudanças no currículo e na avaliação no curso de Medicina**. 116 pp. Tese (Livre-docência). Faculdade de Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ZEFERINO, A. M. B.; BARROS FILHO, A. A.. Capacitação docente: experiência da pós-graduação em saúde da criança e do adolescente com a disciplina Pedagogia médica e Didática especial na FCM/UNICAMP. *In.*: BATISTA, N. A.; BATISTA; S. H. **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, 2004

ZULAUF, M. Ensino superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade: explorando a visão dos estudantes. *In.*: **Sociologias**, Porto Alegre, v8. n.16, jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a06n16.pdf>. Acesso em 22/04/2011.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

Prezado Egresso do curso de Pedagogia/Medicina da UNICAMP,

Solicitamos sua resposta a este questionário que tem como objetivo analisar as contribuições do currículo e das vivências universitárias na Unicamp, para a sua atuação profissional. Você não precisa se identificar e, portanto, sua identidade não será conhecida.

A sua participação nesta pesquisa não implica em nenhum benefício pessoal, não é obrigatória e não trará riscos previsíveis. Caso deseje, poderá desistir a qualquer momento, sem que isso lhe cause prejuízo.

Sua resposta é fundamental para o desenvolvimento deste trabalho que é parte da dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida na Faculdade de Educação.

Agradecemos imensamente sua contribuição.

Mírian L. Gonçalves (mirian.unicamp@gmail.com)
Mestranda do PPGE - FE/Unicamp

Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira
Professora Livre Docente - FE/Unicamp

Parte 1: DADOS PESSOAIS

Nesta parte você fornecerá informações sobre a sua graduação na Universidade Estadual de Campinas

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade

22-25

26-29

30-33

34-37

38 ou mais

Parte 2: FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Nesta parte você fornecerá informações sobre a sua graduação na Universidade Estadual de Campinas

3. Qual o ano de conclusão do seu curso de graduação?

2010

2009

2008

2007

2006

Outro

4. Para você, quais foram os aspectos mais importantes da sua formação universitária?

5. Assinale abaixo, como você avalia suas vivências universitárias:

	1. Nada importante	2. Pouco importante	3. Relativamente importante	4. Importante	5. Muito importante
Assistir as aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação em Centro Acadêmico e/ou ligas acadêmicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relação com os amigos e colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relação com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eventos acadêmicos na Faculdade (Congressos, Fóruns, Debates, encontros, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estágios extracurriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Iniciação Científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Festas universitárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eventos Culturais (teatro, música, cinema etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Assinale a frequência com que você vivenciou os aspectos curriculares abaixo, na sua graduação:

	1. Nunca	2. Raramente	3. Algumas vezes	4. Muitas vezes	5. Sempre
Forte fundamentação teórica	<input type="checkbox"/>				
Atividades Práticas	<input type="checkbox"/>				
Laboratórios	<input type="checkbox"/>				
Estágios Curriculares	<input type="checkbox"/>				
Discussão sobre grandes temas	<input type="checkbox"/>				
Estudos de clássicos da cultura ocidental	<input type="checkbox"/>				
Educação em Direitos Humanos	<input type="checkbox"/>				

7. Para você, o que faltou na sua formação?

Parte 3: ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta parte você fornecerá dados sobre a sua atuação profissional atual.

8. Você atua na área da sua formação acadêmica?

Sim

Não

9. Qual sua ocupação profissional atual?

10. A instituição da sua ocupação profissional atual é:

Pública

Privada

Confessional

Outra (Por favor, especifique)

11. Há quanto tempo está na ocupação atual?

1 ano

2 anos

3 anos

4 anos

5 anos

6 anos ou mais

12. Sente-se satisfeito na sua ocupação atual?

Sim

Não

13. Como você avalia a relação entre a sua formação acadêmica e a sua atuação profissional?

1. Nenhuma relação

2. Pouca relação

3. Alguma relação

4. Forte relação

5. Completa relação

14. Você acredita que sua formação lhe deu condições para uma atuação profissional:

	1. Nenhuma condição	2. Pouca condição	3. Alguma condição	4. Muita condição	5. Total condição
Adequada para as demandas da prática profissional	<input type="checkbox"/>				
Amparada em conhecimentos científicos.	<input type="checkbox"/>				
Com visão social.	<input type="checkbox"/>				
Pautada na ética.	<input type="checkbox"/>				
Com valores humanos	<input type="checkbox"/>				

15. Como você entende a função de Médica (o)/Pedagoga (o)¹⁸ na sociedade atual?

16. Você se percebe como um(a) profissional que atua para uma sociedade mais humana e ética (um profissional-cidadão)?

Sim

Não

17. Você acredita que, de alguma forma, essa postura está relacionada à formação que você recebeu na universidade? Comente.

¹⁸ O questionário era específico para o egresso de cada curso, portanto, a questão referia-se somente a profissão de que o sujeito era egresso.