

**PRÓ-SAÚDE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES  
UNIVERSITÁRIOS: AS ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS E AS ESTRATÉGIAS  
INSTITUCIONAIS CONTRIBUEM?**

Maria Antonia Ramos De Azevedo, Maísa Beltrame Pedroso, Maria Isabel Da Cunha

Eixo 6 - Formação de professores para o ensino superior  
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Este trabalho analisa as estratégias institucionais protagonizadas pelo Programa Pró-saúde (MEC/2011), em Universidades brasileiras, com impactos no desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior. A pesquisa, de cunho qualitativo, utiliza entrevistas com os professores coordenadores dos projetos em desenvolvimento e faz análise dos documentos produzidos nas Universidades. Percebe-se que os professores são protagonistas do seu desenvolvimento profissional, atuando efetivamente no redimensionamento dos cursos da saúde através dos Projetos Político Pedagógicos de seus Cursos. Destacam que, com a implantação do Pró- Saúde foi possível a articulação dos Cursos junto ao Sistema Único de Saúde (SUS) por meio de articulações entre os diferentes atores envolvidos, redefinindo inserções docentes em parceria com outros profissionais e comunidade. Referem que as mudanças encontradas aconteceram, principalmente, pelo entendimento de que a formação na área da saúde precisa estar necessariamente conectada a realidade do SUS e que para que isso ocorra com clareza há necessidade de um fortalecimento dessas ações na dinâmica curricular e pedagógica dos professores universitários atuantes nesses Cursos. Entretanto é preciso incentivo, apoio e assessoramento institucional na realização destes projetos . Destaca-se a importância de estudos e práticas que auxiliem a explicitar o lugar do assessoramento pedagógico na universidade brasileira, correlato a projetos formativos como o do Pró-saúde. Apesar da existência de alguns espaços institucionais, não está legitimado, em muitos casos, o papel e a função das assessorias pedagógicas que podem contribuir com a ação profissional do professor universitário no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão no contexto universitário.

## **PRÓ-SAÚDE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: AS ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS E AS ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS CONTRIBUEM?**

Maria Antonia R. de Azevedo. UNESP; Maria Isabel da Cunha; Maísa Beltrame Pedroso.  
UNISINOS.

### **\* O Contexto universitário e seus dilemas**

A educação superior brasileira vem enfrentando desafios frente os impactos da globalização no contexto internacional. Para Sousa Santos (2004) a universidade tem sido submetida a exigências contrapostas, mas com o efeito convergente, desestabilizando a sua institucionalidade, criando uma profunda ruptura na sua identidade social e cultural. Por um lado, a pressão da mercantilização do conhecimento, que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil. Por outro, uma pressão social difusa que fragmenta o espaço público restrito da universidade em nome de um espaço público muito mais amplo atravessado por confrontos bem mais heterogêneos e por concepções de responsabilização social com novas exigências. Para o autor, essa instabilidade causada pelo impacto das pressões contrapostas cria impasses onde se torna evidente que as exigências de maiores mudanças vão frequentemente acompanhar as maiores resistências à mudança.

Jacques Derrida (1990) problematiza as dimensões da responsabilidade da universidade advertindo sobre a dificuldade de submetê-la a determinados conceitos oriundos de três matrizes: a da responsabilidade como um tema precisamente acadêmico, que se colocaria como algo a ser exumado; a de uma tradição a ser reafirmada em que a dicotomia sujeito docente e sujeito institucional atravessa-se por questões filosóficas, éticas, jurídicas e políticas; e a terceira, desenhada como novidade, que é justamente a responsabilidade colocada na relação entre a universidade e a sociedade. Frente a este quadro o autor analisa que, no instante em que a educação amplia sua importância estratégica nas políticas de desenvolvimento e no processo de luta pela redução das desigualdades sociais, o planejamento da educação torna-se indispensável em todas as instâncias da gestão educacional.

Os desafios vividos Universidades revelam alternativas e escolhas, definidas nas relações sociais. Eles não se isolam e podem ser identificados pela diversidade, pela intencionalidade e pela igualdade, dando ênfase aos processos participativos de tomada de decisões. Nessa perspectiva, a ação do professor universitário no contexto de sua intervenção profissional pode ser potencializada quando acompanhada por uma

assessoria pedagógica que entenda da dinâmica universitária assim como, das possibilidades do trabalho docente.

#### **\* Assessor pedagógico e sua intervenção junto ao professor universitário**

Lucarelli (2004) aponta o desafio que vive a universidade hoje, explicitando a necessidade de se buscar possíveis modalidades alternativas para o enfrentamento as crises de hegemonia, legitimidade e institucionalização, expressa por Sousa Santos (2002) em que a universidade se vê submersa. Uma das possibilidades é a busca do entendimento do que se configuraria a ação profissional do professor universitário envolvendo a reflexão deste trabalho no contexto dos processos de ensino e aprendizagem e a co-parceria mediante intervenção de uma equipe interdisciplinar.

Para Candau (1996), há necessidade de se fazer uma reflexão sistemática sobre os processos de ensino e aprendizagem, analisando inúmeras possibilidades frente à problemática da prática pedagógica. Nessa perspectiva, a didática, como área de conhecimento que contribui para a análise temática referente aos processos de formação de professores, constitui-se num instrumento para a práxis transformadora da ação docente, pois provoca, por um lado, o processo reflexivo de se pensar a formação de professores enquanto área de conhecimento e, por outro, subsidiar os processos que envolvem o ensinar e o aprender das ciências nos diferentes níveis de ensino. Desta forma, a didática universitária contribuiria para o fenômeno educativo, permitindo, como afirma Lucarelli (2004; p. 126), a “estudar o processo de ensino que o professor ou uma equipe de professores organiza levando em consideração os aprendizados dos estudantes, além dos conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos altamente especializados e voltados às diferentes profissões”.

Ao buscarmos investigar acerca do papel das estratégias institucionais que visam contribuir com a formação de professores universitários nos propomos a compreender o papel que as assessorias pedagógicas desempenham nesse espaço e que intervenção realizam para que possam garantir aprendizagens significativas na prática profissional do professor universitário.

A experiência empírica aponta a necessidade de realizarmos reflexões acerca das concepções sobre assessoria pedagógica e do aprofundamento teórico sobre o tema, discutindo funções e a qualificação necessária que o assessor precisa possuir para ter condições de assumir essas funções educativas. Para Lucarelli (2004) este profissional tem papel central na identificação, sistematização e difusão das experiências inovadoras. Entretanto é absolutamente necessário entendermos que as próprias universidades contribuem para institucionalizar práticas de assessoramento pedagógico, que em muitos

casos, fogem da ação profissional dos assessores gerando confusões identitárias desses sujeitos no contexto universitário.

Nepomneschi (2004) aponta para a necessidade de entendermos a construção identitária do assessor pedagógico mediante a busca da função deste profissional dentro da dinâmica formativa da universidade. Para isso, apresenta que as tarefas e funções desse profissional devem ser entendidas por meio de ações convergentes quais sejam: assessorar os docentes; facilitador da comunicação; assessor o desenvolvimento de projetos inovadores e de investigação educativa.

Quanto à ideia do assessor pedagógico como facilitador da comunicação é enfatizada a importância da valorização dos intercâmbios nas práticas entre os docentes. Mayor Ruiz (2007; p.35) aponta que a ação dos assessores pedagógicos deva estar pautada em dois critérios básicos, sendo um relativo às dimensões profissional (questões conceituais), curricular (desenho) e institucional e a outro às dimensões centrada no conteúdo (aquisição de conhecimentos e destrezas), no assessor (atitudes e disposições) ou no professor (reflexão e ação colaborativa; identifica suas necessidades e problemas e os resolve). Entretanto a autora afirma que elas não são excludentes e muitas vezes acontecem de forma correlata e ou concomitante dependendo da dinâmica universitária, da própria ação dos assessores e das correlações que conseguem estabelecer com os docentes e setores administrativos.

As estratégias formativas para Marcelo e Estebananz (1991) têm apontado a necessidade das universidades, por meio dos seus assessores pedagógicos, terem clareza da valorização de ações de formação junto aos docentes de cunho cooperativo e colaborativo via o desencadeamento da capacidade de experimentação e de aceitar riscos; incorporação da investigação e da teoria; implicação dos participantes; disponibilidade de tempo; liderança e apoio; incentivos; atenção a aprendizagem adulta; integração de metas individuais com as institucionais.

#### **\* O Desenvolvimento Profissional docente e o papel dos Projetos Pró-saúde:**

A ação profissional do professor universitário se situa, cada vez mais, no âmbito da especificidade da sua área voltada quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Para Cunha (2006) a valorização do conhecimento específico em detrimento dos outros tem a base fortalecida nas atividades de pesquisa que garantem a capacidade potencial de produção de conhecimento.

Correlato a essa ideia Imbernón (2009) afirma que, por muito tempo, tem imperado nos diferentes espaços formativos um trabalho docente isolado, dificultando a cultura coletiva, que poderia contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores. Para ele, um caminho possível pela busca desse desenvolvimento perpassa

a formação permanente do professorado que precisa reconstruir e redimensionar a ação profissional no âmbito do coletivo num contexto historicizado e real por meio da dialogicidade. Para o autor é importante a participação do docente na resolução de situações problemáticas da prática num ambiente de colaboração e interação social. Inclui a elaboração de projetos de trabalho em equipe; a superação das resistências ao trabalho colaborativo e o conhecimento a diversidade para diagnosticar prováveis conflitos entre colegas.

Deste modo, o desenvolvimento profissional docente, é entendido como um

processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência envolvendo a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelo contexto sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam. (MOROSINI, 2006, p. 375)

O desenvolvimento profissional entendido como um *processo* pode ser individual ou coletivo, mas deve ser contextualizado no local de trabalho do docente contribuindo para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de diferentes experiências.

Os desafios da sociedade contemporânea que pedem reconversão das bases educativas para responder às demandas da sociedade impõem um percurso formativo dos profissionais da saúde, apontando diretrizes para o processo de formação pessoal e para geração de discernimento e protagonismo na relação com o contexto contemporâneo.

Para Bordas et al. (2008, p.709) nunca é demais reforçar que o “caráter fundamentalmente formador da instituição universitária é tecido numa complexa rede de significados e significações, que acentuam sua função pública e social”. Portanto, é através de sua dimensão formativa que a universidade deve levar em conta a relevância social do conhecimento que produz, tomando-a como critério de qualidade.

O processo de ensino-aprendizagem é um tema que tem permeado as discussões das políticas públicas da Educação Superior, com particular ênfase para os Cursos de Graduação da área da saúde. Nos últimos anos intensificaram-se movimentos voltados para a construção de outras possibilidades pedagógicas que estimulam propostas de mudanças na formação e nas práticas em saúde, ensejando a discussão da função das instituições de ensino na formação de profissionais para o Sistema Único de

Saúde (SUS), como um “consistente esforço para a substituição do modelo tradicional de organização do cuidado em saúde, historicamente centrado na doença e no atendimento hospitalar” (MS, 2007. p.7).

Neste sentido, o Ministério da Saúde (MS) em parceria com Ministério da Educação (MEC), contando ainda com o apoio da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), instituíram o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde). O Programa que busca induzir a transformação do ensino de saúde no Brasil, conferindo uma direcionalidade ao processo de mudança, na busca de atenção à saúde mais equânime e de qualidade, constituindo-se como um novo panorama na formação profissional. Busca a integração do ensino e extensão aproximando a academia com os serviços públicos de saúde a partir da criação de modelos de reorientação da formação profissional, assegurando uma abordagem integral do processo saúde-doença com ênfase na Atenção Básica, promovendo transformações nos processos de geração de conhecimentos, ensino e aprendizagem e de prestação de serviços à população, mecanismo fundamental para transformar o aprendizado, com base na realidade socioeconômica e sanitária da população brasileira.

A estratégia de implementação do Programa Pró-saúde propõe uma “articulação entre as Instituições de Ensino Superior e o servidor público de saúde potencializa respostas às necessidades concretas da população brasileira, mediante a formação de recursos humanos, a produção do conhecimento e a prestação dos serviços com vistas ao fortalecimento do SUS” (M.S, 2009, p. 2). Para Canário (1997) essa valorização dos contextos de trabalho e da modalidade de formação na ação estabelece uma ruptura com os espaços tradicional da formação e permite tornar visível uma dimensão territorial da formação, pois mobiliza saberes e competências específicas.

A necessidade de integração do ensino à comunidade estabelecendo relação entre a teoria e a prática dinamiza o conhecimento. Entretanto, esse processo só é possível quando inclui uma forma crítica e reflexiva de abordar a realidade local de cada comunidade, através de metodologias adequadas, implementadas no processo ensino-aprendizagem, favorecendo os projetos de pesquisa e a construção de novos conhecimentos, característica inerente a constituição da Universidade.

Para o desenvolvimento do Programa, os processos de reorientação da formação no Pró-Saúde estruturam-se em três Eixos, cada um deles com ênfases que, em conjunto, expressam a proposta do Curso:

Eixo 1- Orientação Teórica: Determinantes de saúde e doença; pesquisa ajustada à realidade local e, Educação permanente;

Eixo 2 - Cenários de Prática: Integração ensino-serviço; utilização dos diversos níveis de atenção e, integração dos serviços próprios das IES com os serviços de saúde;

Eixo 3 - Orientação Pedagógica: Integração básico-clínica; análise crítica dos serviços e, aprendizagem ativa.

Percebe-se, que a realidade do ensino na área da saúde revelar um panorama que aponta que cada vez mais, há uma necessidade de formação pedagógica dos professores.

A prática pedagógica, considerada como domínio específico da profissão docente, define a identidade profissional do professor, ao mesmo tempo em que reflete a concepção do docente sobre as funções profissionais e o modo como estas devem ser desempenhadas. Apesar das propostas de transformações nos currículos e no ensino, as mudanças na educação das profissões da área da saúde esbarram em algumas dificuldades. Costa (2007) acredita que a prática docente nessa área tem-se mostrado resistente a modificações, visto que os professores continuam a ensinar como sabem e resistem a novas metodologias de ensino-aprendizagem, encarando com ceticismo os aspectos pedagógicos da docência universitária. Diante de tais solicitações, torna-se imperiosa a existência de espaços de acolhimento que favoreçam o processo formativo no contexto atual da saúde pública.

No Programa o conceito-chave do modelo pedagógico é o de aprender fazendo, que pressupõe a inversão da clássica sequência teoria-prática na produção do conhecimento, assumindo que o conhecimento acontece de forma dinâmica por intermédio da ação-reflexão-ação. Reforça a necessidade de integração entre o ciclo básico e clínico. Reafirmando que a “problematização orientará a busca do conhecimento e habilidades que respaldem as intervenções para trabalhar as questões apresentadas, tanto do ponto de vista da clínica quanto da saúde coletiva” (M.S., 2007. p.23). Para tanto é preciso pensar em novos papéis para o docente, pois essas transformações exigem um diálogo com as propostas pedagógicas, no qual o professor assume um lugar de mediador no processo de formação do profissional, estruturando cenários de aprendizagem que sejam significativos.

É fundamental destacar que a estrutura da prática é justificada em parâmetros institucionais, organizativos e tradições metodológicas. No entanto, os desafios relativos à docência superior pressupõem iniciativas conjuntas de professores e alunos, em consonância com seus contextos institucionais e com as políticas de Educação Superior, a fim de favorecer o desenvolvimento profissional. Deste modo, cabe às universidades assumirem compromissos institucionais “que criem espaços e modalidades de discussão, reflexão e análise crítica da atividade docente, com o propósito de assegurar maior qualidade ao ensino de graduação” (BORBA, FERRI, HOSTINS, 2006, p.207).

### **Pró-saúde em ação: experiências e inúmeras aprendizagens:**

Para a realização dessa pesquisa foi feito um levantamento dos Projetos Pró-saúde desenvolvidos nos últimos cinco anos em algumas universidades brasileiras. A escolha desses projetos ocorreu devido à proximidade geográfica dos pesquisadores junto às universidades e das parcerias já estabelecidas entre os pesquisadores e as referidas universidades. Foram analisados quatro Projetos Pró – saúde e realizadas entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores desses projetos.

Algumas instituições, a partir do modelo Pró-Saúde, têm iniciado Projetos de reorientação da formação de forma integrada com diferentes cursos da área da saúde.

O Pró-saúde possibilita desencadear um processo de formação continuada nos professores universitários de cursos voltados a área da saúde potencializado o desenvolvimento profissional que se vê imerso numa relação diferenciada da sua intervenção docente frente a um contexto sócio-cultural e profissional específico e único.

Assim, ao correlacionarmos a ação profissional dos professores, que atuam diretamente junto aos projetos pesquisados, percebemos que o repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados ao exercício da docência foram sendo acionados, exigindo dos docentes, a partir dessa realidade, reavaliar as formas de intervenção junto aos seus alunos, aos seus pares e a própria realidade do SUS. Essa condição foi fortemente percebida por Meneghin (2012) que, ao analisar a problemática sobre a formação de professores na área da saúde, afirmou que, apesar da formação em nível da pós-graduação formar muito bem pesquisadores, não tem sido percebido a preocupação de formar futuros professores universitários. Para ele, há uma grande diferença no nível de qualidade que é oferecido aos alunos nos programas de pós-graduação e que a valorização que hoje é dada a pesquisa, desconsidera a graduação, pois não há necessidade dos professores investirem seu tempo com atividades consideradas pelas universidades e os órgãos de fomento como de menor importância.

Reafirma ainda que o Projeto Pró-saúde institucional realizado de 2005 a 2011 foi um caminho encontrado para a reversão desse quadro, pois foi através dele, que o grupo de professores envolvidos olhou com mais cuidado e atenção para a graduação e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino que ofereciam aos alunos, que tinham uma visão da área da saúde muito elitizada e distante da realidade sócio cultural. Destaca que o Pró-saúde pode ser um caminho para a valorização da pesquisa correlata ao ensino, onde a graduação pode recuperar seu valor formativo. Desta forma, o Projeto estimulou os docentes, fazendo-os perceber que precisavam estudar, entender e atuar junto ao Sistema Único de Saúde (SUS) tendo que se voltar para aspectos determinantes que o SUS impunha como o que se voltava ao trabalho interdisciplinar com médicos, enfermeiros, assistentes sociais e com a comunidade, com todo o tipo de

vulnerabilidades (sociais, culturais, econômicas, políticas) apresentadas. Assim foi necessário a revisão e o redimensionamento do próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso mexendo com a proposta formativa nessa nova perspectiva e consequentemente mudando disciplinas e cargas horárias.

O PPP deve ser também, um instrumento de ressignificação do trabalho docente, sendo um elemento fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, por trazer a tona elementos construídos e reconstruídos no percurso da formação inicial e continuada desses docentes. Contribui, também, para o processo identitário da profissão professor no contexto universitário. Nesse processo crítico-reflexivo o PPP tem uma função formativa importante para os professores universitários pois orienta suas ações em relação aos objetivos e a missão institucional.

Dos Projetos analisados, duas experiências desenvolvidas envolveram tanto os docentes como os discentes junto ao trabalho que ocorria com os diferentes profissionais do SUS. Segundo Meneghin (2012) desde o primeiro ano da graduação os alunos já começam a ter contato com a rede municipal de saúde. Inicialmente, conhecem alguns tipos de serviço oferecidos pelo município, que abrangem a Atenção Básica (Unidades Básicas de Saúde-UBS, Equipes Saúde da Família-ESFs) e a Atenção Secundária (Pronto-Atendimento Centro de Especialidades e Policlínica). Nesse momento, os alunos foram se sensibilizados sobre o papel do cirurgião-dentista no contexto do sistema público de saúde. Durante o segundo ano, priorizam-se as formas de promoção e prevenção das principais doenças em Odontologia e, no terceiro ano, é desenvolvida a disciplina de Odontologia Preventiva e Saúde Pública, nas quais são abordados assuntos como: levantamentos epidemiológicos, políticas públicas em saúde, sistemas de trabalho, financiamento do setor saúde, planejamento em saúde e vigilância epidemiológica e sanitária.

No último ano do curso, os alunos fazem seu estágio supervisionado em uma das seis ESFs do município que compõem o programa de estágio extramuros. Essa experiência é realizada em 64 horas divididas nos dois semestres. Para tanto, os alunos são divididos em grupos e, semanalmente, há revezamento do aluno que frequenta a unidade, passando todo o conteúdo da semana anterior para o próximo aluno, visando a dar continuidade ao trabalho que o grupo desenvolve na unidade.

Junto a essas avaliações há também a realização de avaliações pelos profissionais que atuam na rede e os próprios usuários. Ao avaliarem os alunos indiretamente, também, é colocada em cheque a própria formação universitária na pessoa dos professores e na proposta formativa do curso, ligado aquela instituição de ensino. A partir disso, essas avaliações são analisadas e discutidas na Comissão de Gestão e Acompanhamento Local e na Comissão de Ensino de Graduação da FOP.

Essas avaliações permitem a criação de indicadores que abrangem os eixos teóricos, cenários de prática e pedagógico, previstos no programa pró-saúde, possibilitando que as atividades dessem ser alteradas de acordo com as necessidades apresentadas e/ ou sugeridas pelos diferentes sujeitos envolvidas.

No caso do Projeto pró-saúde na Unicamp, os docentes idealizadores dessa iniciativa contaram com o Setor de Apoio Pedagógico que auxiliou na organização das atividades e nas discussões que emergiram das práticas docentes adotadas, via intervenção de vários docentes em determinados momentos dentro do SUS e das salas de aulas na universidade.

Entretanto, é interessante perceber, no depoimento do idealizador desse Projeto, que a contribuição de uma professora de Metodologia do Ensino Superior ainda na época do curso de pós-graduação plantou uma semente, referindo-se à sua ação de professor universitário, na formação cidadã dos futuros profissionais. "Tínhamos que aprender como estar em comunidade e em muitos casos pensar em formas de ensinar e conviver no coletivo inclusive quando nos tornássemos professores. Devo muito a ela por ter semeado esse desassossego na minha vida pessoal e profissional"

Durante o processo de criação e mesmo de implementação do Pró-saúde muitas universidades não contaram com o apoio de assessorias pedagógicas, pois o setor que abrigava esse serviço nem mesmo existia e algumas universidades também não viam a necessidade de contratação de profissionais com esse perfil para auxiliar as iniciativas que estavam despontando. (coordenador A)

Para Meneghin (2012) o projeto Pró-saúde possibilitou a experiência de praticar os conhecimentos obtidos na Faculdade, auxiliando significativamente na formação profissional do aluno. As atividades desenvolvidas na ESF possibilitaram, ainda, aos graduandos observar a dinâmica do trabalho no SUS e suas dificuldades, além de aprender a planejar ações de trabalho. Outro ponto importante apontado foi a interação das atividades desenvolvidas na ESF onde os pós-graduandos acompanhavam as atividades dos graduandos e realizavam pesquisas no âmbito do SUS. A integração entre graduandos, pós-graduandos, docentes e equipe de saúde da família, proporcionada pelo Pró-Saúde, foi positiva e enriquecedora para todas as partes envolvidas. Outro aspecto importante foi à quebra de preconceitos relativos ao serviço público de saúde junto aos graduandos em Odontologia.

Para a coordenadora B a busca pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão precisava que ocorrer, pois o Pró-saúde, na sua essência, traz essa idéia de que a formação dos futuros profissionais da saúde tem de ter ampla base na aprendizagem dos conhecimentos, na ação investigativa que todos devem desencadear e na ação extensionista para entender a realidade e intervir nela.

### **\* Algumas considerações**

Frente à análise realizada junto aos Projetos Pró-saúde e o papel dos assessoramentos pedagógicos potencializando o desenvolvimento profissional docente é possível apontarmos que:

- Os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação se tornaram elementos fundamentais para o desencadeamento do desenvolvimento profissional docente;
- Os projetos Pró-saúde realocam o papel dos cursos da área da saúde que necessitam manter forte a formação e a intervenção dos futuros profissionais visando, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), o atendimento integral, via trabalho em equipe num atendimento de qualidade humanizador;
- Os assessoramentos pedagógicos institucionais atuam mais como coadjuvantes nessas experiências analisadas. Percebe-se que os projetos Pró-saúde mobilizaram os assessores para a realização de atividades. Desta forma, as ações desenvolvidas no interior do Projeto pró-saúde podem ser utilizadas como estratégias formativas para a formação de professores nesse contexto;
- As instituições que já possuíam um setor de assessoramento pedagógico tiveram, a partir dos Projetos pró-saúde, uma dinâmica diferenciada para atender as necessidades formativas que emergiam das exigências legais e formais do projeto junto ao órgão de fomento
- Os setores de assessoramento pedagógico das universidades estudadas apontam, para uma concepção de ação desses assessores pautada na capacitação generalista de seus docentes.
- Os movimentos vividos pelos professores e coordenadores que imergiram na proposta formativa do pró-saúde puderam vivenciar com muito mais força e significado o entendimento sobre a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão;

### **\*Referências Bibliográficas:**

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.  
BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.  
BORBA, A.M.; FERRI, C.; HOSTINS, R.C.L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: RISTOF, D; SAVEGNANI, P. (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v.5. p. 203-15 (Coleção Educação Superior em Debate).

BORDAS, M. C. *et al.* O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o ENADE da área de pedagogia – 2005. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 681-712, 2008.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/04.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial / Ministério da Saúde, Ministério da Educação. – Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró – Saúde). Apresentação. Disponível em: <http://prosaude.org/not/prosaude-maio2009/proSaude.pdf>. Acesso em 5 de setembro de 2012.

CANÁRIO, R. Formação e mudança no campo da saúde. In: CANÁRIO, R. *et al.* **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Editora Porto. 1997. p.117- 146.

CANAU, V. M. F. (1996). Formação continuada de professores: tendências atuais. A. REALI e M.G. N. MIZUKAMI. *Formação de professores: tendências atuais*. (pp. 139-165). São Carlos: EDUFSCar.

CHIRELLI, MARA. Q. MISHIMA, SILVANA M. *O processo ensino-aprendizagem crítico-reflexivo*. Rev Bras Enferm, Brasília (DF) 2004 maio/jun;57(3):326-331

COSTA, N. M. S. C. Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 31, n.1, p.21-30, 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v31n1/04.pdf>>. Acesso em: 20 set 2009.

DERRIDA, J. (1990). *O Olho da Universidade*. São Paulo: Estação Liberdade.

IMBÉRNON, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S.M. *Desafios à docência superior: pressupostos a considerar*. In: RISTOF, D SAVEGNANI, P. (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v.5. p.63-84. (Coleção Educação Superior em Debate

JOSSO, M. C. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LUCARELLI, E. (comp.) (2004). *El asesor pedagógico en la Universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires. Paidós.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. (2003). *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. Cadernos de Pesquisa, (118), 89-118.

MAYOR RUIZ, Cristina. (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Secretariado de Publicaciones de La Universidad de Sevilla. Sevilla..

MENEGHIM, Marcelo de C. PEREIRA, Antonio C. MIALHE, Fábio L. SOUZA, Maria da Luz R. *Pró-saúde e os quarenta anos de integração docente-assistencial da Faculdade de Odontologia de Piracicaba – Unicamp*. Revista Brasileira de Educação Médica nº 36 (1 Supl. 2) : 97 – 104 ; 2012.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, vol. 22, núm. 37, 1999, p. 7-32.

MOROSINI, Marília C. (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária - Glossário vol. 2* . INEP/RIES 006. pp: 375-376.

NEPOMNESCHI, Martha. (2004). El rol asesor pedagógico en la univesidad: la búsqueda de un lugar. E. LUCARELLI. *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. (pp.53-82).Buenos Aires: Paidós.

SOUZA SANTOS, B. (2005). *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Educação, Sociedade & Culturas. 23, 137-202.