

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

### *Processo avaliativo de um currículo de pós-graduação em saúde coletiva: Uma experiência discente*

*Postgraduate curriculum's evaluation process in collective health: A student's experience*

**Luciane Stochero**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, E-mail: [luciane.stochero@gmail.com](mailto:luciane.stochero@gmail.com)

**Ana Sara Semeão de Souza**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, E-mail: [anasarasemeao@gmail.com](mailto:anasarasemeao@gmail.com)

**Claudia Reis Miliauskas**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, E-mail: [claudiarmili@gmail.com](mailto:claudiarmili@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo busca descrever as características da construção de um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva em sua área correlata – epidemiologia, e o processo de avaliação de seu currículo entre docentes e discentes, 40 anos após sua implementação. Para a avaliação do currículo foi elaborado pelos discentes um instrumento que serviu de base para o levantamento de críticas, sugestões e elogios. A maior parte dos estudantes pertencentes ao departamento de epidemiologia respondeu o instrumento e apontou lacunas, principalmente nos métodos de avaliação, metodologia de ensino, preparação para estágio docente, avaliação das disciplinas. Assim como ausência de uma disciplina introdutória sobre o campo da Saúde Coletiva, diálogo professor-estudante e a falta de um ambiente acolhedor e de escuta no contexto acadêmico. Destaca-se que a existência do espaço de representação discente foi fundamental para que o processo de avaliação acontecesse, fortalecendo uma importante questão acerca da reformulação curricular: a construção coletiva. Além disso, a participação de estudantes na apresentação dos resultados e discussão junto ao corpo docente encoraja e pluraliza a reformulação curricular. Bem como adequa às novas necessidades e anseios dos estudantes, trazendo-os como atores essenciais na construção político-pedagógica do programa.

**Palavras-chave:** Programas de pós-graduação em saúde. Estudantes de pós-graduação. Avaliação de cursos. Saúde coletiva. Currículo.

**Abstract:** This paper describes the characteristics of the construction of a postgraduate program in Collective Health in its correlated area - epidemiology, and the process of evaluation of its curriculum among teachers and students 40 years after its implementation. For the evaluation of the curriculum was developed by the students an instrument that served as the basis for raising criticism, suggestions and compliments. Most of the students from the epidemiology department answered the instrument and pointed gaps, mainly in the evaluation methods, teaching methodology, preparation for teaching internship, subject evaluation. As well as the absence of an introductory discipline on the field of Collective Health, teacher-student dialogue and the lack of a welcoming and listening environment in the academic context. It is noteworthy that the existence of the student representation space was fundamental for the evaluation process to happen, strengthening an important question about the curriculum reformulation: the collective construction. In addition, student participation in the presentation of results and discussion with faculty encourages and pluralizes curriculum reformulation. As well as adapting to the new needs and desires of students, bringing them as essential actors in the political-pedagogical construction of the program.

**Key words:** Health postgraduate programs. Postgraduate students. Course evaluation. Collective health. Curriculum.

Recebido em: 02/10/2019

Aprovado em: 24/10/2019



## INTRODUÇÃO

Dentre os inúmeros problemas que encontramos no Sistema Educacional Brasileiro, um dos que mais chamam a atenção é a grade curricular. A própria denominação grade é algo a ser problematizado. No dicionário, este substantivo tem como definição “armação constituída de barras de ferro ou ripas, paralelas ou em cruz, com intervalos, destinada a proteger ou vedar algum lugar”; “compartimento separado por tal estrutura, como os locutórios dos conventos ou das prisões”; somente na décima descrição é que aparece “quadro ou tabela com linhas horizontais e verticais, formando pequenos quadrados ou retângulos dentro dos quais estão contidas informações mais facilmente visualizadas” (FERREIRA, 2010). Uma ponderação a ser feita é o quanto nossas grades curriculares se assemelham a algo duro, frio e aprisionador. Em grande parte das instituições e cursos, os currículos são ultrapassados, pouco atendendo às necessidades dos estudantes que, para além do aperfeiçoamento técnico e curricular, visam também o ingresso no mercado de trabalho. Há uma desarticulação entre o que o mercado deseja, em termos de novas competências, e os currículos adotados, tanto pelos cursos de graduação quanto pelos de pós-graduação.

As práticas científicas e de ensino em Saúde Coletiva têm sido consideradas uma tarefa complexa desde sua origem. A dificuldade para se definir o campo está intrinsecamente ligada à complexidade na construção de estruturas curriculares que consigam englobar todo conhecimento e especificidades teóricas e conceituais procedentes das áreas que a deram origem (NUNES; COSTA, 1997).

Desde a concepção da pós-graduação na área de Saúde Coletiva, algumas questões têm gerado grande debate, dentre elas, a manutenção de um núcleo comum de conhecimento para formar mestres e doutores. Tal discussão por vezes é confrontada por outros que defendem a tendência e necessidade de especialização em torno das áreas disciplinares, a grande diversidade de conteúdos e o fato da demanda ser de caráter multiprofissional (NUNES; COSTA, 1997).

A característica da multiprofissionalidade e multidisciplinaridade da área enquanto prática e teoria requer uma articulação equilibrada desses vários saberes, exigindo vigilância epistemológica sobre os superdimensionamentos de certos conhecimentos e a atrofiação de outros. Tais dinâmicas acontecem a partir de várias lógicas, desde as mais pragmáticas, como a disponibilidade de docentes, até as influenciadas por reações ideológicas, a exemplo da que supervalorizou o conteúdo metodológico na formação, em detrimento de outros aspectos, como as questões sociais e políticas (MINAYO, 1997).

O debate da estrutura curricular, numa área eminentemente multidisciplinar, suscita, por obrigação, o tema da preservação de um núcleo comum de conhecimento para a formação de mestres e doutores de origem multiprofissional (MINAYO, 1997). Considerando que o currículo é produto da própria

concepção de educação, e muitas são essas concepções, não se pode descolar a estrutura curricular dos objetivos que norteiam a ideia de um curso de Saúde Coletiva (NUNES; COSTA, 1997).

É verdade que a questão curricular é crucial para a qualidade da formação, mas torna-se mais importante ainda incluí-la no interior de uma visão cada vez mais interativa e dinâmica da produção do conhecimento e de sua aplicação. O mestrando e o doutorando em Saúde Coletiva precisam ser preparados para gerar, aperfeiçoar, dominar e empregar conhecimentos científicos e tecnologias, com o objetivo de produzir bens e serviços de qualidade apropriados às necessidades de saúde do país. Desta forma, é fundamental investir numa completa revisão metodológica e de conteúdo adequando os cursos às exigências históricas (MINAYO, 1997). É necessário sair do modelo rígido, fechado e limitador para outro mais dinâmico, interativo, inovador e produtivo.

Quando se parte, então, para rever estruturas curriculares, demanda da clientela aos cursos, situação dos egressos, produção e divulgação técnico-científica da área, é necessário partir de algum lugar. Rememorando Marx, é necessário partir do concreto para torná-lo concreto pensado. Não podemos nos deter numa reforma meramente organizacional. O pano de fundo, o contexto, o embate das ideias, a população, os intelectuais, os formuladores de políticas e os gestores, fazem parte desse processo e são motores das mudanças necessárias que precisam se concretizar (MINAYO, 1997).

São objetivos deste estudo descrever algumas características importantes da construção histórica do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva (PPGSC) do Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em sua área correlata – epidemiologia, resumindo sua trajetória até o presente momento. Bem como apresentar os desafios e articulações realizados entre docentes e discentes no processo de avaliação do currículo visando sua reformulação.

## MATERIAL E MÉTODOS

Estudo descritivo, desenvolvido partir das vivências de discentes do curso de Pós Graduação em Saúde Coletiva – área de Epidemiologia, do IMS/UERJ. Todo o processo de construção de avaliação do currículo aconteceu no segundo semestre do ano de 2018.

### Histórico e processo de construção do programa

O PPGSC-IMS/UERJ teve sua origem no início da década de 70 com a abertura do curso de mestrado em Medicina Social para ampla concorrência (AZEVEDO; LIMA, 2016; GONÇALVES, 2018). Desde sua criação permaneceu praticamente sem alterações até 1986, quando foi substituído pelo mestrado em Saúde Coletiva. Ao final da década de 80 e início da década de 90 o Instituto passou por uma reformulação de seu projeto acadêmico, iniciando a

criação das três áreas de concentração (BEZERRA JÚNIOR; SAYD, 1993; GONÇALVES, 2018).

Essa reformulação ultrapassou em muito uma simples mudança de currículo e significou uma reorganização profunda do IMS. A mesma correspondeu a modificações importantes no campo da Saúde Coletiva, no papel das instituições acadêmicas, no quadro geral da saúde no país e nas expectativas e necessidade dos estudantes de pós-graduação nesta área (BEZERRA JÚNIOR; SAYD, 1993). A ideia era o aprofundamento do conhecimento em ênfases sem perder a perspectiva interdisciplinar no processo de formação e produção das pesquisas (GONÇALVES, 2018).

No departamento de epidemiologia do IMS, o professor Renato Veras convidou, para fazer os concursos do departamento, colegas brasileiros que conheceu durante seu segundo mestrado na Inglaterra, onde experimentou a Epidemiologia em moldes anglo-saxônicos. Chegaram ao departamento os professores Claudio Struchiner e Michael Reichenheim, ambas peças fundamentais na formulação e colocação em prática de uma escola de formação em Epidemiologia, que é a base do que se faz até hoje nessa área de concentração (GONÇALVES, 2018).

### **Estrutura curricular do curso de epidemiologia**

Atualmente o PPGSC-UERJ consta de disciplinas de caráter obrigatório, seminários de pesquisa e de disciplinas e/ou estágios de caráter eletivo. Da estrutura curricular, o departamento de epidemiologia tem em seu quadro oito disciplinas obrigatórias, divididas em formação em epidemiologia (Aplicações da Epidemiologia em Saúde Pública, Conceitos e Métodos em Epidemiologia I, Conceitos e Métodos em Epidemiologia II e Desenho e Análise de Estudos Epidemiológicos), bioestatística (Bioestatística I, Bioestatística II e Computação) e uma disciplina voltada para a discussão e formulação das dissertações e teses intitulada de Seminários de Dissertação e Tese (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2011).

Essa estrutura curricular é a mesma desde a formulação do mestrado em Saúde Coletiva em 1987. As questões que se afiguram são: passados 40 anos de sua formulação, os assuntos abordados e previamente definidos no currículo estão ajustados e alinhados com as novas necessidades que o mercado impõe? As metodologias de ensino foram repensadas ao longo desses anos? O processo de ensino-aprendizagem tem se dado da melhor forma?

O ensino da Epidemiologia tem se defrontado com novos desafios, como o de produzir conhecimento em ritmo compatível com a transformação da sociedade, com o uso de recursos pedagógicos da era tecnológica, adequado às necessidades de um público em constante transformação cultural e comportamental e a uma sociedade que cobra eficiência, ética e transparência das suas instituições (O ENSINO DA

EPIDEMIOLOGIA, 2005). Desde o início do milênio a inadequação de métodos pedagógicos e de recursos instrucionais que não atendem o perfil do novo estudante, nem da tecnologia de informação e comunicação disponíveis, estão presentes nos debates sobre melhoria da qualidade do ensino de epidemiologia.

A avaliação e reformulação dos currículos, no que tange ao conteúdo e formas de ensino, de mestrado e doutorado, tornam-se imprescindíveis. Estas mudanças são necessárias dado o processo de transformação do ensino, a crescente demanda de um perfil diferente de estudantes e as modificações das inserções no mercado de trabalho.

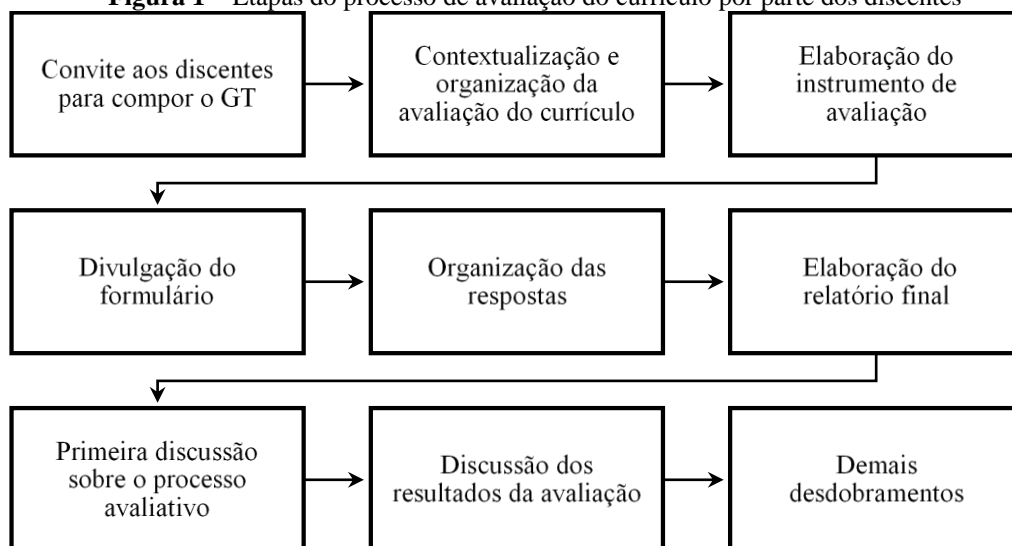
### **Construção do processo de avaliação do currículo**

O departamento de epidemiologia do IMS/UERJ está organizado do seguinte modo: chefe e vice-chefe, eleitos pelos próprios docentes a cada dois anos, demais professores e um representante discente, eleito a cada ano pelos estudantes. O representante discente, mestrando ou doutorando, tem por função atuar como protagonista dos estudantes em debates e deliberações e, conseqüentemente, colaborar nas decisões e resultados que beneficiam tanto os estudantes quanto o programa de pós-graduação. Constitui-se, desta forma, num ator essencial na construção político-pedagógica do programa. O mesmo deve ter a responsabilidade de servir também como fonte de informação para o corpo discente sobre o que ocorre nos espaços de gestão e discussão. O trabalho que descreveremos é um exemplo desta atuação, visto que não teria ocorrido na ausência desta figura, responsável pelo início de todo o processo.

Durante uma reunião do departamento de epidemiologia foi comunicado que, em função da proposta de mudança da Deliberação corrente (nº 33/2011) que rege a regulamentação do PPGSC, o currículo acadêmico poderia também ser revisado. A partir da decisão da revisão do currículo, a representante discente sugeriu ao departamento a participação dos pós-graduandos no processo, cuja contribuição seria na forma de avaliação do currículo atual. Além disso, foi solicitado a ampliação da participação dos estudantes nas reuniões, de forma a ter um representante de cada esfera (mestrado -ME e doutorado -DO). Proposta bem aceita pelos que estavam presentes na reunião e logo em seguida foi iniciada a organização do Grupo de Trabalho (GT).

O processo de avaliação do currículo pelos discentes se constituiu das seguintes etapas: (1) convite aos estudantes para compor o GT, (2) contextualização e organização da avaliação do currículo, (3) elaboração do instrumento de avaliação, (4) divulgação do instrumento, (5) organização das respostas, (6) elaboração relatório final, (7) primeira discussão sobre o processo avaliativo, (8) discussão dos resultados da avaliação, (9) demais desdobramentos (Figura 1).

**Figura 1** – Etapas do processo de avaliação do currículo por parte dos discentes



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O convite aos discentes foi realizado por e-mail, juntamente com repasse da reunião do departamento. Foi explicada a proposta de avaliação do currículo, seu caráter propositivo e solicitado que os estudantes que tivessem o interesse de contribuir formassem um GT, cuja primeira função seria construir um instrumento de avaliação do curso. Muitos estudantes se manifestaram positivamente quanto a proposta, parabenizando a iniciativa da representante, e o GT foi formado com a participação de cinco estudantes, dois de mestrado e três de doutorado. Iniciou-se então, a elaboração do instrumento e as formas de disponibilização e divulgação.

O instrumento foi dividido em três partes: (i) avaliação do processo ensino-aprendizagem, (ii) análise das propostas elaboradas pelo GT e (iii) espaço aberto para críticas e sugestões. A primeira parte foi dividida nos seguintes aspectos: (a) avaliação geral da disciplina, (b) plano de ensino - se foi apresentado, se tinha objetivos claros, conteúdos, bibliografia, sistema de avaliação e atividades a serem realizadas, (c) objetivos de aprendizagem - se foram alcançados, (d) distribuição das atividades - se foram apropriadas (aulas, trabalhos, provas, etc), (e) técnicas didáticas - se foram satisfatórias, (f) avaliação da disciplina junto ao corpo discente - se foi realizada.. Cada dimensão poderia ser avaliada em uma escala do tipo Likert (LIKERT, 1932), variando de muito satisfeito até muito insatisfeito (muito satisfatório, satisfatório, indiferente, insatisfatório e muito insatisfatório), somente a última questão tinha a opção de resposta dicotômica (sim/não). Estas perguntas foram realizadas para cada disciplina obrigatória. Ao final de cada disciplina, também deixamos uma pergunta aberta – ‘você tem alguma sugestão para esta disciplina?’.

A segunda parte se constituiu de propostas elaboradas pelo próprio GT: novas disciplinas introdutórias como, por exemplo, conceitos comuns ao campo da Saúde Coletiva; modelo de ensino em formato mais ativo e participativo; outras formas de avaliação do conteúdo ministrado; reorganização da

prova de segunda chamada e recuperação; e otimização do estágio docente. As opções de respostas foram: (i) concorda, (ii) concorda parcialmente, (iii) discorda e (iv) não cursei/completei o curso. Também deixamos um campo aberto para sugestões após cada pergunta. A terceira parte se compôs por um campo aberto com o enunciado ‘aqui você pode fazer sugestões de aspectos não contemplados acima’ (Quadro 1).

O instrumento foi disponibilizado em uma plataforma on-line, sem exigência de identificação por parte do respondente. Após sua finalização e revisão foi iniciada a divulgação. A mesma foi feita através do grupo de e-mails de comunicação discente, e-mail pessoal e cartazes expostos nos lugares de maior circulação dos estudantes. A divulgação seguiu com uma breve apresentação das questões motivacionais e operacionais, prazo de devolução e comprometimento dos membros do GT de realizar as análises de forma anônima. Alguns e-mails e mensagens por aplicativo foram enviados de forma a lembrar os estudantes do preenchimento e prazo de entrega.

Terminado o prazo, o GT voltou a se reunir para fazer a leitura das respostas e definir a forma de compilação quantitativa e qualitativa. Tivemos uma taxa de resposta de 67,9% dos pós-graduandos matriculados no PPGSC pertencentes ao departamento de epidemiologia em 2018 (37 DO e 16 ME). Dos respondentes 70% haviam cursado as disciplinas obrigatórias no instituto nos últimos dois anos.

Para fins de análise das respostas, os blocos de questões quantitativas foram agrupados em avaliação positiva (muito satisfatório e satisfatório), indiferente e negativa (muito insatisfatório e insatisfatório) e apresentadas em forma de gráficos. As questões qualitativas foram agrupadas em três blocos de acordo com a avaliação das integrantes do GT: críticas, sugestões e elogios; segundo discurso mais frequente e apresentadas no formato de quadros. Após organização dos resultados, foi elaborado o relatório final contendo a apresentação do método, respostas e

formulário em anexo. O relatório foi enviado para todos os membros do corpo docente e discente.

Na reunião departamental, participaram duas mestrandas e uma doutoranda, além de participação mais robusta do corpo docente. Após o relato da construção do currículo de ME e DO pelos docentes responsáveis pela construção do currículo vigente, foi apresentado os resultados da avaliação por parte dos discentes. O espaço de discussão proporcionou

oportunidade para sanar dúvidas e refletir sobre questões levantadas pelos professores. A partir dessa reunião, dada a complexidade do processo de mudança e dos diversos elementos envolvidos, os docentes criaram um GT, com abertura para a representação discente, de modo a continuar a discussão e promover melhorias no currículo. Destaca-se aqui uma importante questão acerca da reformulação curricular: a construção coletiva.

**Quadro 1** - Estrutura do instrumento

Divisão	Perguntas	Opções de respostas	Apresentação das respostas
<b>Primeira parte:</b> avaliação das disciplinas	(a) Avaliação da disciplina de modo geral; (b) Se o plano de ensino foi apresentado com seus respectivos objetivos, conteúdos, bibliografia, sistema de avaliação e atividades a serem realizadas; (c) Se objetivos de aprendizagem foram alcançados; (d) Se a distribuição das atividades (aulas, seminários, provas e trabalhos) foram apropriadas; (e) Conjunto de técnicas didáticas usadas pelo docente foi satisfatório;	- Muito insatisfatória - Insatisfatória - Indiferente - Satisfatória - Muito satisfatória	- Positiva (muito satisfatória + satisfatória) - Indiferente - Negativa (muito insatisfatória + insatisfatória)
	(f) Se havia acontecido avaliação de disciplina entre os discentes e docentes	- Sim - Não	- Sim - Não
	- Demais sugestões sobre a disciplina	Aberta	- Críticas - Sugestões - Elogios
<b>Segunda parte:</b> sugestões levantadas	- Propostas sobre novas disciplinas, modelo de ensino, novas formas de avaliação, formato de estágio docente.	- Concordo - Concordo parcialmente - Discordo - Não cursei a disciplina	- Concordo - Concordo parcialmente - Discordo - Não cursei a disciplina
	- Demais sugestões	Aberta	- Críticas - Sugestões - Elogios
<b>Terceira parte:</b> demais sugestões	- Sugestões de aspectos não contemplados nas questões do formulário	Aberta	- Críticas - Sugestões - Elogios

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Principais aspectos observados nas respostas

Visando ilustrar os resultados do processo avaliativo, citaremos os principais aspectos observados e discutidos na reunião do departamento (Quadro 2). Os dois primeiros se referem a possíveis mudanças no

formato de ensino-aprendizagem, passando de uma metodologia passiva para outras formas mais ativas de aquisição do conhecimento. A proposta de utilização de outros métodos de avaliação, para além da prova, e novas formas de ensino, apresentaram cerca de 94% e 95% de concordância entre os estudantes, respectivamente.

**Quadro 2** – Aspectos gerais do currículo

Aspectos observados	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo
Utilização de outros métodos de avaliação, para além da prova;	69%	25%	6%
Novas formas de metodologia de ensino;	78%	17%	5%
Necessidade de conteúdo teórico visando preparação para estágio docente;	91%	9%	0%
Avaliação das disciplinas pelos estudantes;	94%	3%	3%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Atualmente as disciplinas obrigatórias constituem-se em sua totalidade de aulas expositivas, com apresentação do conteúdo teórico pelo professor, com pouco estímulo a um debate mais ampliado entre discente e docente. Segundo Paulo Freire, é fundamental a distinção entre 'alfabetizar' como simples reprodução passiva, e 'alfabetizar' como ler criticamente a realidade. A aula não pode ser somente uma reprodução do que o professor fala, por vezes chegando a coibir a criação do estudante ao descartar seu questionamento. O professor autêntico motiva o estudante a dominar a escrita e a leitura como instrumentação formal e política do processo de formação do sujeito social emancipado. As metodologias de ensino-aprendizagem precisam propor concretamente desafios a serem superados pelos estudantes, que lhes possibilitem ocupar o lugar de sujeitos na construção dos conhecimentos, participando da análise do próprio processo assistencial em que estão inseridos e que coloquem o professor como facilitador e orientador desse processo (BRASIL, 2007). É urgente a necessidade de se rever o ensino tradicional centrado na figura do professor e caracterizado pela retenção de informações, disciplinas fragmentadas e avaliações focadas apenas na memorização do conteúdo. Um ponto a ser considerado dentro da metodologia tradicional é a respeito das características individuais dos estudantes. Estes, comumente, não são uniformes quanto à sua bagagem de conhecimento prévio, tem ritmo e estilo de aprendizagem diferentes, ademais, advém de uma diversidade de profissões para além das relativas a saúde. Portanto, o professor tradicional não consegue ter o controle sobre a aprendizagem individual. O resultado é um acúmulo de conhecimento por memorização que pode ser perdido ao longo do curso (VIGNOCHI et al., 2009)

A maneira de avaliar diz muito desse método. A modalidade exame/prova, como supracitado, é a mais recorrente metodologia de avaliação no atual currículo entre as disciplinas obrigatórias. Se dermos um passo atrás e recordarmos o significado de avaliação, teremos, segundo Luckesi (2005), a prática de avaliação como processo de acompanhamento da aprendizagem do estudante em diferentes momentos. Ou seja, quando este autor se refere a 'avaliação', está se referindo a uma metodologia que tem atributos e propósitos, como diagnosticar; acontecer de forma processual; ter caráter formativo; ser dinâmica; ser democrática; e ser dialógica. Totalmente oposto da prática de exames/provas que têm por objetivos: aprovar ou reprovar; acontecer de forma pontual; ser de caráter seletivo; ser estático; ser antidemocrático; e ser autoritário. A partir destas definições, descortinamos que o processo avaliativo corrente está longe de 'avaliar' o estudante e contribuir para processo de aprendizado. Aqui aponta-se o desafio de rever o campo das metodologias de ensino que, se modificadas, irão contribuir não só para o estudante, mas para o programa e para a própria pesquisa. Alguns exemplos de diferentes formas de avaliação do conhecimento são os trabalhos (individuais ou de grupo), seminários, apresentações, dinâmicas, etc.

Estas alternativas, para além de propiciarem um maior aprendizado, também promovem uma melhor saúde mental no corpo discente.

Quanto a necessidade de conteúdo teórico visando a preparação para estágio docente, houve concordância entre os estudantes de 91%. A disciplina obrigatória de estágio docente, segundo a ementa, além das atividades práticas no ensino da graduação, visa apresentar e discutir o contexto do exercício da docência. Constitui-se como um importante espaço de crítica e discussão, práticas de ensino e avaliação, didática, elaboração de planos de aula, ementas, entre outros processos que envolvem a preparação do estudante para a docência. Com o passar do tempo, aconteceram algumas mudanças que resultaram no encerramento das aulas teóricas, permanecendo apenas a prática em sala de aula. Esse ponto traz uma preocupação, visto que, se trata de um programa de ME e DO acadêmico. Há pouquíssimos campos de trabalho nos quais o profissional é exclusivamente pesquisador (FÓRUM DE REFLEXÃO UNIVERSITÁRIA - UNICAMP, 2002; JESUS, 2012).

Desta maneira, a formação do professor-pesquisador necessita de ações de formação não só inicial, mas continuada (MARON, 2014). Esta categoria profissional deve trabalhar para a construção da sociedade, aliando a pesquisa com a formação de novos profissionais e apontando saídas e soluções para impasses no campo científico que está atrelado ao mercado de trabalho. A sociedade, por sua vez, contribui para pesquisas e recebe o retorno do professor-pesquisador em diversos âmbitos, como na saúde, educação, equidade, etc (PAULINO et al., 2016).

Segundo Gengnagel e Pasinato (2012), ainda é preciso compreender que um bom professor é aquele profissional que detém conhecimento sólido e atualizado em sua área específica, ou seja, o cientista/pesquisador. Percebemos que, ser professor-pesquisador não é um caminho de mão única. Este contribui para o aprofundamento e produção científica em toda a sociedade, e ao mesmo tempo, a pesquisa garante a atualização em seu campo específico.

Quanto à necessidade de uma avaliação das disciplinas pelos estudantes, encontramos 94% de concordância entre os mesmos. Partindo do cenário que estas são quase que inexistentes, a avaliação da disciplina, tanto por parte do docente quanto do discente tem um grande peso na condução do curso. Para Vianna (2004), esta não pode ser episódica, mas deve resultar de um processo contínuo, sistemático e orientador.

O autor aponta que o processo de avaliação deve ter um enfoque na autoavaliação do estudante, do docente, do curso e da metaavaliação. A avaliação do estudante em relação ao curso, mostra-se imprescindível, uma vez que, este percebe que o curso tem um significado para si mesmo, na mudança do seu pensar e agir, pelo fato do programa levar em conta suas necessidades e possibilidades. Também é importante o estudante se autoavaliar no que se refere ao seu envolvimento nas atividades em sala de aula e indo mais além, o estudante precisa questionar-se sobre

a utilidade do curso em sua vida. Autoavaliar-se requer um mergulho profundo no processo de ensino-aprendizagem. Na avaliação em relação ao docente, Vianna destaca quatro pontos que devem estar presentes: a clareza das apresentações em sala de aula; o relacionamento estabelecido entre estudantes e professores; o atendimento prestado às necessidades dos estudantes relativamente à teoria e à prática no processo de aprendizagem; e natureza das discussões realizadas ao longo do processo de ensino. Na avaliação do curso, o autor destaca quatro pontos: planejamento das atividades; centralização das atividades no estudante, organização das discussões e de seminários; e aprofundamento técnico das áreas curriculares e sua importância relativa no curso. Por último ele ainda acrescenta o que chama de metaavaliação, que é a avaliação abrangendo todos os procedimentos utilizados nas avaliações, o seu caráter formativo, visando o acompanhamento do processo de desenvolvimento do curso, a frequência de realização dos diferentes tipos de avaliação empregados. A avaliação, segundo conceito de Luckesi (2005) supramencionado, só tem a contribuir e aumentar e fortalecer a interação docente-discente-conhecimento.

Ao analisarmos os comentários gerais sobre o currículo (Quadro 3), pode-se notar uma relação entre

as sugestões feitas pelos estudantes e a insatisfação levantada nos pontos anteriormente mencionados. Podemos ligar a questão da maior integração do conteúdo teórico-prático com a discussão sobre novas metodologias de ensino que visem a construção do pensamento crítico do estudante. Quando não se articula a teoria-prática-reflexão, o que pode existir é uma tendência ao empobrecimento teórico da formação (MOGILKA, 2003). Nessa perspectiva, pondera-se que não se pode dar primazia à teoria ou à prática, uma vez que estas devem ser interdependentes e recíprocas, constituídas com dinamicidade para que o potencial de ensino seja alcançado (SOUZA, 2001). Quando o estudante, na presente avaliação do currículo, sinaliza a falta de ligação entre o conteúdo teórico e prático na formação, isso pode estar representado por exemplo, na falta de exercícios que façam relação com os serviços de saúde e suas realidades, ou até mesmo no processo de escrita, estruturação e execução das atividades relacionadas com as dissertações e teses, como a construção do método, análise e principalmente da discussão dos resultados encontrados. Este apontamento direciona para caminhos que poderão levar ao aumento da qualidade na pesquisa.

**Quadro 3** - Comentários gerais sobre o currículo

Aspectos observados	
1.	Maior integração do conteúdo teórico com a prática;
2.	Realização de uma disciplina introdutória sobre o campo da Saúde Coletiva;
3.	Criar uma disciplina comum entre as três áreas do Instituto;
4.	Acrescentar à formação uma disciplina sobre escrita de projetos para agências de fomento;
5.	Redefinir disciplinas eletivas;
6.	Modificar os critérios de avaliação, construindo-os em conjunto (estudante -professor);
7.	Estímulo a um maior diálogo professor – estudante;
8.	<b>Propiciar um ambiente mais acolhedor e de escuta.</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Outro ponto expresso foi a necessidade da realização de uma disciplina introdutória sobre o campo da Saúde Coletiva. A falta de embasamento teórico nesse tópico faz com que a Epidemiologia se distancie das outras áreas de conhecimento, com escassa produção relevante para as práticas de políticas de saúde. Além disso, muitos estudantes ainda se confundem em termos epistemológicos sobre a diferença entre a Saúde Pública e a Saúde Coletiva. Formam-se mestres e doutores em Saúde Coletiva sem estes conhecerem suas origens e construção do campo ou mesmo sem saber explicar o que é a Saúde Coletiva. Essa fragmentação do ensino, neste caso específico, necessita ser superada. A complexidade existente no mundo, na cultura, no ser humano, na sociedade, na interpretação da saúde-doença como processo social e da saúde como direito de todo cidadão apresenta diversas dimensões, uma vez que a realidade é multifacetada. Para compreender qualquer fenômeno estudado torna-se essencial considerar as informações relativas a todas essas dimensões (VILELA;

MENDES, 2003). Nesse sentido, apareceu a sugestão de se criar uma disciplina comum entre as três áreas do Instituto, promovendo uma formação integrada, horizontal e coletiva que pode vir a contribuir para a ampliação das formulações das questões de pesquisas realizadas. Para Minayo (1991), a interdisciplinaridade na área da Saúde Coletiva coloca-se como uma exigência interna, uma vez que seu objeto de trabalho, isto é, a saúde e a doença no âmbito social, envolve simultaneamente as relações sociais, expressões emocionais e afetivas e a biologia, traduzindo, por meio da saúde e da doença, as condições e razões sócio históricas e culturais dos indivíduos e grupos.

Ademais percebe-se o desejo do grupo dos estudantes em ampliar conhecimento, para tal sugeriu-se redefinir algumas disciplinas eletivas e, por exemplo, acrescentando à formação uma disciplina eletiva sobre escrita de projetos para agências de fomento. Ao longo de todo o processo de avaliação do currículo percebemos que a grande questão não estava na qualidade do conteúdo oferecido, mas sim na forma

como ele tem sido ensinado. Nos parece que o currículo não acompanhou as transformações do sistema de educação brasileiro, trazendo à tona diversas insatisfações apresentadas pelos discentes no processo de avaliação do mesmo. Concomitantemente, temos a esperança de que as sugestões de mudanças apontadas tornem o ambiente de ensino e pesquisa mais saudável, participativo e democrático. Parafrazeando Belchior, você pode até dizer que eu estou por fora, ou então que estou inventando, mas é você que ama o passado e não vê que o novo sempre vem.

A última questão levantada - saúde mental dos discentes. Sabemos que a pós-graduação tem se demonstrado um período de muito estresse na vida dos estudantes, constituído de fortes pressões e cobranças. Entre as diversas fontes de estresse temos o cumprimento de prazos, sobrecarga de atividades, incertezas quanto ao futuro profissional, preocupações diversas, curso das disciplinas, situações de avaliação (seleção, exame de conhecimentos, qualificação e defesa da dissertação ou tese), relacionamento com o orientador, desenvolvimento da dissertação ou tese, cobrança de produtividade, problemas na obtenção de bolsa ou financiamento, etc (NOGUEIRA-MARTINS et al., 2004; LOUZADA; SILVA FILHO, 2005; SOUZA et al., 2010).

O nível de estresse se mostra bastante preocupante, dado que pode se relacionar a demandas específicas do curso, até mesmo ao abandono propriamente dito. Este também tende a fazer com que o estudante não queira dar continuidade na carreira acadêmica e não se sinta realizado profissionalmente (MALAGRIS et al., 2009; FARO, 2013).

Propiciar um ambiente mais acolhedor e de escuta, promovendo maior diálogo professor-estudante, como no caso de modificar critérios de avaliação, pode ser realizado em uma construção conjunta, significando uma redução do estresse. Alguns estudantes expressaram a importância deste tipo de iniciativa - avaliação conjunta da reformulação do currículo, por ser um espaço onde professores e os próprios estudantes puderam discutir e acolher as sugestões feitas por todo o corpo discente.

Nogueira-Martins et al. (2004) apontam que é importante implementar algumas medidas políticas e institucionais no meio acadêmico. São exemplos: conscientização de estudantes, professores e orientadores quanto ao estresse relacionado diretamente a pós-graduação, criação de meios para detectar precocemente distúrbios emocionais e disfunções acadêmicas dos estudantes, criação de programas de cuidado em saúde mental, entre outros. Os autores alertam também sobre a importância da construção de um ambiente de treinamento acolhedor, que deve ser construído por orientadores e demais participantes do programa de pós-graduação.

### **Algumas impressões das autoras**

Queremos destacar que a experiência foi bastante rica e ressaltamos alguns pontos cruciais para que esse processo acontecesse: (i) existência da representação

discente ativa, que não só possibilitou o início do trabalho, o qual não teria sido solicitado pelo corpo docente, (ii) possibilidade de potencialização da representação discente com a participação de outros colegas na apresentação dos resultados do trabalho, fortalecendo e pluralizando a fala dos estudantes.

Ficou explícito no relato escrito e verbal de alguns estudantes a satisfação do direito de voz, da possibilidade de expor seus sentimentos e opiniões e participar ativamente da construção político-pedagógica do currículo na instituição a qual fazem parte. Essa fala de alguns estudantes é muito significativa e reforça algo que já é reconhecido na literatura e na experiência prática que é a importância do desenvolvimento de processos de gestão inclusivos com a participação de todos os atores envolvidos.

Foi expressivo, por parte de alguns estudantes, um sofrimento psíquico relacionado ao processo de aprendizagem, com apontamentos de frustrações, angústias, desamparo e desmotivação frente a situações específicas relatadas. Também foram apresentadas algumas sugestões de melhorias e formas de amenizar o sofrimento emocional vivenciado por muitos. Entendemos que a ansiedade faz parte da experiência de se estar vivo. Em níveis suportáveis pode funcionar como uma força de impulsão frente a um objetivo a ser alcançado produzindo benefícios na vida da pessoa. No entanto, em níveis patológicos atinge o indivíduo de forma a paralisá-lo, prendê-lo em seu próprio corpo, contribuindo para um prejuízo funcional em diversas esferas de sua vida, como pessoal, acadêmica, familiar e profissional.

A experiência subjetiva do aprendizado é individual e também dependente de fatores contextuais da vida do indivíduo, não somente da relação professor-estudante e didática envolvida. Esses fatores situacionais, individuais e subjetivos devem ser considerados ao se construir um currículo de pós-graduação. Em se tratando de um curso inter e multidisciplinar, e de estudantes de diferentes origens e classes sociais, o olhar para esta diversidade deve ser mais sensível e apurado, visto a força e potencialidade que estas características têm de influenciar na saúde física e mental do estudante nos anos de formação.

A presença destas falas fez o grupo de trabalho refletir sobre temas importantes que poderiam ser fruto de rodas de conversa e atividades de discussão com profissionais internos e externos à instituição, voltadas ao corpo docente e discente como, por exemplo, relação estudante-orientador/professor na pós-graduação, influências da conjuntura política, social e econômica na saúde mental dos estudantes, assédio moral no ambiente universitário, entre outros.

Um aspecto significativo observado nas respostas dos formulários relacionado ao perfil dos respondentes foi que, 70% haviam cursado as disciplinas obrigatórias nos últimos dois anos. Esta maior adesão nos levou a pensar que aqueles que haviam tido naquele momento uma relação mais vívida com as disciplinas do instituto, foram os mais dispostos a contribuir para sua melhoria. Sugerimos que as avaliações de disciplinas ocorram a semestre. Este



pode ser um dado importante no caso de aplicação desta metodologia de trabalho em outro contexto.

Consideramos como limitação importante deste processo avaliativo o curto prazo para consulta do corpo discente e elaboração de propostas. Entendemos que uma análise mais abrangente poderia contemplar, por exemplo, o reconhecimento do perfil socioeconômico e cultural do estudante, suas expectativas ao ingressar na pós-graduação, identificação da rede de apoio, processo de acolhimento por parte do corpo docente e discente, desenvolvimento emocional ao longo das etapas de formação, autoavaliação discente no processo de aprendizado, percepção de ganho de conhecimento e aplicação do mesmo por egressos, absorção pelo mercado de trabalho, entre outros fatores que poderiam contribuir para a reformulação do currículo. Essas limitações não invalidam o trabalho realizado, mas sim apontam para possibilidades de melhoria do mesmo se aplicados em outros contextos e locais.

## CONCLUSÕES

Considerando que o processo de reestruturação de um currículo é complexo e as mudanças são a longo prazo, ao fim das discussões formou-se um novo grupo de trabalho constituído por professores e estudantes com o objetivo de discutir as questões levantadas de forma mais aprofundada, abrangente e longitudinal; fazendo do processo de avaliação algo dinâmico e conectado à realidade.

Diante das transformações constantes no perfil discente, docente e do mercado de trabalho, entendemos como fundamental que ocorram avaliações regulares dos cursos de pós-graduação contribuindo para sua modernização, humanização e adequação às mudanças. Retomando as palavras de Paulo Freire, ensinar não é produzir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G.; LIMA, R. C. O IMS e os desafios de hoje. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 389-392, 2016.

BEZERRA JÚNIOR, B.; SAYD, J. Um mestrado certo para um momento preciso: as dissertações de mestrado em medicina social 1978-1990 - uma crônica. *Série Estudos em Saúde Coletiva*. n.47. Rio de Janeiro: Uerj/IMS, 1993.

BRASIL. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. *Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. 86p.

FARO, A. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Psic. Brasília, v. 29, n. 1, p. 51-60, Mar. 2013.

*Rev. Bra. Edu. Saúde*, v. 9, n.4, p. 150-159, out-dez, 2019.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5 ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FÓRUM DE REFLEXÃO UNIVERSITÁRIA – UNICAMP. FORUM DE REFLEXAO UNIVERSITARIA &FRAC34; UNICAMP. *Desafios da pesquisa no Brasil: uma contribuição ao debate*. São Paulo *Perspec*. São Paulo, vol.16, n.4. pp.15-23, 2002. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392002000400004>.

GENGNAGEL, C. L.; PASINATO, D. Professor pesquisador: perspectivas e desafios. v. 3, p. 53-61, 2012. *Revista Educação por Escrito*. Porto Alegre, v 3 p. 53-6, 2012.

GONÇALVES, L. A. P. *Sobre a história viva do Instituto de Medicina Social*. 2018. Instituto de Medicina Social, 264fl. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva - Política, Planejamento e Administração em Saúde). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

JESUS, Marta. L. T. B. A formação do professor pesquisador no Brasil. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLITICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN. 2012, Zaragoza, Espanha: Anpae, 2012. *Anais do Congresso*. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, v. 22, n. 140, p. 55-55, Nova York, 1932.

LOUZADA, R. C. R.; SILVA FILHO, J. F. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicol. estud. Maringá*, v. 10, n. 3, p. 451-461, Dec. 2005.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 12 e.d. São Paulo: Cortez, 2005.

MALAGRIS, E. N. L.; SUASSUNA, A. T. R.; BEZERRA, D. V.; HIRATA, H. P.; MONTEIRO, J. L. F.; DA SILVA, L. R.; LOPES, M. C. M.; SANTOS, T. S. Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 184-203, ago. 2009.

MARON, Neura. M. W. Professor pesquisador: o perfil desejado do egresso dos Cursos de Especialização do PROEJA. In: X SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

MINAYO, M. C. S. *Pós-Graduação em Saúde Coletiva: Um Projeto em Construção*. *Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 53-71, 1997.

MINAYO, M. C. S. *Interdisciplinaridade: uma questão que atravessa o saber, o poder e o mundo vivido*.

Medicina. Ribeirão Preto, v. 24, n.2, p. 70-7, abr.-jun. 1991.

MOGILKA, M. Educar para a democracia. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 119, p. 129-146, 2003.

NOGUEIRA-MARTINS, L. A.; FAGNANI NETO, R.; MACEDO, P. C. M.; CÍTERO, V. A.; MARI, J. J. The mental health of graduate students at the Federal University of São Paulo: a preliminary report. Brazilian Journal of Medical and Biological Research, Ribeirão Preto, v. 37, p. 1519-1524, 2004.

NUNES, E. D.; COSTA, P. S. Os Cursos de Saúde Coletiva no Brasil -Mestrado e Doutorado: Um Estudo sobre as Disciplinas Básicas. Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 2, p. 72-90, 1997.

O ENSINO DA EPIDEMIOLOGIA. Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 8, p. 11-17, 2005.

PAULINO, L. F.; SANTOS, M. O.; SANTOS, R. S. Docente e Pesquisador: A Realidade do Profissional de Educação no Brasil. Revista Unifan, v. 1: 1-5 p. 2016.

SOUZA, N. A. A relação teórico-prática na formação do educador. Semina: Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

SOUZA, R. S.; TRIGUEIRO, R.P.C.; ALMEIDA, T.N.V.; OLIVEIRA, J. A. A pós-graduação e a Síndrome de Burnout: estudo com alunos de mestrado

em administração. Revista Pensamento Contemporânea em Administração, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 12-21, 2010.

VIANNA M. H. Avaliação de cursos pelos alunos: considerações. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n. 29, p. 137-148, 2004.

VIGNOCHI, C. M.; BENETTI, C. S.; MACHADO, C. L. B.; MANFROI, W. C. Considerações sobre aprendizagem baseada em problemas na educação em saúde. Revista HCPA. Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 45-50, 2009.

VILELA, E. M.; MENDES, I. J. M. Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico. Revista Latino-Americana de Enfermagem. Ribeirão Preto, v. 11, n. 4 p. 525-531, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Deliberação nº 033/211, de 30 agosto de 2011. Autoriza a reformulação do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, cursos de mestrado acadêmico e doutorado e mestrado profissional e a criação da nova área de concentração: Epidemiologia e Vigilância em Saúde no mestrado profissional. Rio de Janeiro, 2011. Revoga a Deliberação 028/2010.