

DÉBORA DA SILVEIRA CAMPOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE
ENFERMAGEM DA UFMT – UM OLHAR MAIÊUTICO

CUIABÁ
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
FACULDADE DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
MESTRADO EM ENFERMAGEM

DÉBORA DA SILVEIRA CAMPOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE
ENFERMAGEM DA UFMT – UM OLHAR MAIÊUTICO

CUIABÁ
2008

DÉBORA DA SILVEIRA CAMPOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE
ENFERMAGEM DA UFMT – UM OLHAR MAIÊUTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da UFMT, como requisito para a obtenção do título de mestre em Enfermagem – Área de concentração: Processos e Práticas em Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Dr.^a Wilza Rocha Pereira

CUIABÁ
2008

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca Central do Campus Administrativo de Cuiabá/UNIC.

C323p Campos, Débora da Silveira
Práticas pedagógicas de docentes de enfermagem da UFMT: um olhar maiêutico/ Débora da Silveira Campos. Cuiabá, 2008.

124f.; 30 cm.

Dissertação Apresentada ao Programa de Mestrado em Enfermagem, da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre (área de Concentração: Processos e Práticas em Saúde e Enfermagem)

Orientador(a): Profª Drª. Pereira W. R.

1. Educação 2. Enfermagem 3. 4. Prática de Ensino – Docentes
5. Curso de Enfermagem – UFMT 6. Política Educacional 7. Ensino 8.
Aprendizagem 9. Didática I. Título. II. Campos, Débora da Silveira
III. -Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT.

CDU: 371.133:616-083(817.2)

DÉBORA DA SILVEIRA CAMPOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE ENFERMAGEM DA
UFMT - UM OLHAR MAIÊUTICO**

Esta dissertação foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do título de:

Mestre em Enfermagem.

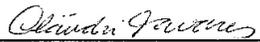
E aprovada na sua versão final em 20 de fevereiro de 2008, atendendo às normas da legislação vigente da UFMT, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, área de concentração Processos e práticas em saúde e enfermagem.

Dr^a. Maria Aparecida Munhoz Gaíva
Coordenadora do Programa

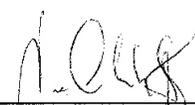
BANCA EXAMINADORA:



Dr^a Wilza Rocha Pereira – UFMT
Orientadora



Dr^a Claudia Mara Melo Tavares – UFF
1^a examinadora



Dr^a Neuci Cunha dos Santos – UFMT
2^a examinadora

DEDICATÓRIAS

Ao meu marido Antonio pelo apoio, pelo carinho e pela compreensão;

A Maria Fernanda, o novo ser que está a caminho pela esperança e alegria em minha vida;

Aos meus pais, pelo amor de sempre e pela presença em todos os momentos importantes da minha vida;

À minha mãe Rosalba, pelo incentivo e apoio incondicional aos meus projetos de vida. Meu espelho de luta.

Ao meu pai Valdemar, sinônimo de compreensão, compromisso e tolerância.

Aos meus irmãos: Eduardo e Carina que apostaram em mim e me mostraram que os laços familiares são muito mais fortes e vão além das dificuldades.

AGRADECIMENTOS

A Deus por mais essa conquista;

A Prof^a. Dr^a Wilza Rocha Pereira, orientadora deste trabalho, pelo incentivo e ensinamentos, pela dedicação e principalmente compreensão e apoio incondicional no momento mais difícil dessa caminhada. Obrigada por acreditar!

Aos docentes do curso de enfermagem, sujeitos desta pesquisa, que se disponibilizaram abertamente a participar, de se interrogarem sobre sua própria prática como docentes;

A minha amiga Ana Kely pela amizade e carinho que sempre pude contar;

A Lílian Fleck, companheira fiel de todas as horas, um exemplo real de que amigo não se conquista, se reconhece;

A Patrícia Hordi, Patrícia Ferreira e Inês Sukert pelo apoio durante toda essa trajetória;

Aos acadêmicos e egressos da Faculdade de Enfermagem da Universidade de Cuiabá, minha eterna gratidão pelo carinho, apoio e compreensão;

Ao CNPq pelo apoio financeiro à pesquisa.

O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos

conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania.

Ildeu Moreira Coelho, 1996.

CAMPOS, Débora da Silveira. Práticas pedagógicas de docentes de enfermagem da UFMT – um olhar maiêutico.2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Curso de Pós-Graduação em Enfermagem.Universidade Federal de Mato Grosso. Faculdade de Enfermagem, UFMT, Cuiabá. P.124
Orientadora: Prof^a.Dr^a. Wilza Rocha Pereira.

RESUMO

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo foi avaliar o diferencial dado pela formação no nível *strictu senso* nas práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes de um curso de graduação em enfermagem. Entrevistamos 07 professores do curso, mesclando professores doutores, mestres e especialistas, que aceitaram participar da pesquisa. A partir dos depoimentos colhidos, analisamos as diferenças percebidas por eles nas práticas pedagógicas, antes e após a formação. Pudemos perceber diferenças importantes entre os que já tiveram concluída a formação no doutorado muito mais que no mestrado e na especialização. As práticas pedagógicas destes docentes se revelam com maior qualidade, pois eles conseguem articular efetivamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão, dando maior qualidade formal e política para o curso de graduação em enfermagem.

Descritores: Educação em enfermagem, educação de pós-graduação. Bacharelado em enfermagem.

CAMPOS, Débora da Silveira. Pedagogical practices developed at a nursing graduate course and UFMT – look in maieutico.2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Curso de Pós-Graduação em Enfermagem.Universidade Federal de Mato Grosso. Faculdade de Enfermagem, UFMT, Cuiabá. P.124
Orientadora: Prof^a.Dr^a. Wilza Rocha Pereira.

ABSTRACT

This research has a qualitative nature, and its objective was to evaluate the differential given by the *sensu stricto* level when it comes to the pedagogical practices developed by the professors of a nursing graduate course. We have interviewed 07 of them, amongst PhDs, MScs and specialized professors, which accepted to participate in the research. From the statements collected, we could analyze the differences noticed by them about the pedagogical practices before and after the conclusion of their courses. We could notice much more important differences among those who had already finished the PhD course than among the MScs and specialized professors. The pedagogical practices of the first group are considered to have more quality, due to the fact that the PhD professors can effectively articulate the teaching, researching and extension activities, giving more formal and political quality to the nursing graduate course.

Key words: Nursing Education; Graduate education; Education, nursing, baccalaureate.

CAMPOS, Débora da Silveira. Las prácticas pedagógicas desarrolladas en un curso de bachillerato en enfermería de la UFMT – un mirar maieutico.2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Curso de Pós-Graduação em Enfermagem.Universidade Federal de Mato Grosso. Faculdade de Enfermagem, UFMT, Cuiabá. P.124
Orientadora: Prof^a.Dr^a. Wilza Rocha Pereira.

RESUMEN

Esta es una investigación cualitativa cuyo objetivo fue evaluar el diferencial dado por la formación de postgrado de sus profesores en las prácticas pedagógicas desarrolladas en un curso de bachillerato en enfermería. Hicimos encuestas con 07 profesores del curso, mezclando profesores doctores y con maestría y solamente con título de especialización que aceptaron participar de la misma. A partir de los contenidos de sus encuestas, analizamos las diferencias percibidas por ellas (o ellos) en las prácticas pedagógicas, antes y después de su formación en los diferentes niveles de postgrado. Pudimos percibir diferencias importantes entre los que ya tuvieron concluida la formación en el doctorado mucho más que en la maestría y en la especialización. Las prácticas pedagógicas de los profesores con doctorado se revelan con mayor calidad, ellas (o ellos) consiguen articular efectivamente las actividades de la enseñanza, investigación y las de extensión universitaria, ofreciendo mayor calidad formal y política para el curso de bachillerato en enfermería en que trabajan.

Descriptorios: Educación en enfermería, educación de postgrado. Bachillerato en enfermería.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Estrutura curricular da Faculdade de Enfermagem / UFMT.

QUADRO 02: Demonstrativo dos créditos que integralizam o curso de graduação em enfermagem/ UFMT.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AMAR – Associação Mato-grossense de Apoio à Criança Renal
- ARGOS – Grupo de Pesquisa Bases Tecnologias de Trabalho em Saúde e Enfermagem
- CES – Câmara de Educação Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- DEGES – Departamento de Gestão da Educação na Saúde
- DC – Diretrizes Curriculares
- DCENF – Diretrizes Curriculares para a Graduação em Enfermagem
- FAEN – Faculdade de Enfermagem
- FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso
- GEPLUS – Grupo de Pesquisa Gestão do Conhecimento Pluridisciplinar para o Trabalho em Saúde
- GPESC – Grupo de Pesquisa Enfermagem, Saúde e Cidadania
- HUJM – Hospital Universitário Júlio Muller
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação
- PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SGTES – Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
- SNS – Sistema Nacional de Saúde

SUS – Sistema Único de Saúde

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 2 – OBJETIVO.....	22
2.1 Objetivo geral.....	22
CAPÍTULO 3 – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	24
3.1 Aspectos histórico-sociais do ensino de enfermagem no Brasil.....	24
3.2 Políticas educacionais brasileiras em enfermagem.....	30
3.3 O curso de enfermagem na UFMT.....	32
3.3.1 Perfil profissional desejado.....	36
3.3.2 Estrutura curricular.....	37
3.4 As práticas pedagógicas sob alguns olhares teóricos.....	38
3.5 Ensino, educação e aprendizagem que podem apontar para novas práticas pedagógicas.....	42
CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
4.1 Tipo de estudo.....	53
4.2 Local do estudo	54
4.3 Sujeitos do estudo.....	57
4.4 Procedimentos e técnicas para coleta de dados.....	58
4.5 Procedimento de análise.....	60
4.6 Aspectos éticos – legais do estudo	60
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS.....	63
5.1 O significado da qualificação profissional no nível stricto sensu na prática pedagógica dos docentes.....	63
5.2 A relação pedagógica e o desenvolvimento da prática pedagógica.....	70
5.3 O docente maiêutico e sua relação com o processo de formação.....	84

5.4 O envolvimento como mola propulsora para a educação contextualizada.....	100
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
APÊNDICES	121
ANEXO.....	124

1 Introdução

1 INTRODUÇÃO

A enfermagem dispõe do maior contingente dos recursos humanos em saúde no Brasil, sendo sua participação em torno de 49,6 % dos trabalhadores da área, conforme os dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2007). Atuar neste universo desde a formação, seja no nível médio ou no superior, pode reverter em mudanças expressivas na qualidade da atenção a saúde da população brasileira. Ciente da magnitude e da importância da categoria profissional de enfermagem para qualificação crescente da atenção à saúde no nosso país, o Ministério da Saúde, junto com o Ministério da Educação e a Associação Brasileira de Enfermagem, vêm direcionando esforços no sentido de promover mudanças que têm como centro o processo de formação na Enfermagem e também nas demais categorias profissionais do setor da saúde humana.

Nessa perspectiva, os processos de reformulação dos modelos de formação em enfermagem têm procurado expressar, através de diferentes ações, a sua preocupação com a premente transformação da realidade da atenção à saúde no nosso país. Estas ações se abrem em um extenso leque, que vão desde investimentos maciços na formação de nível médio em enfermagem e agora se voltam para o nível de formação na graduação em enfermagem.

Neste nível, um projeto educativo deve prever práticas pedagógicas enriquecedoras no entorno do processo ensino-aprendizagem, para que o estudante compreenda, criticamente e de forma contextualizada, as particularidades e a complexidade que envolvem a prática que exercerá profissionalmente, e desse modo, dentro de bases concretas e conscientes, possa estabelecer a necessária interação entre teoria e prática e entre ensino e trabalho (BAGNATO, 1999).

Dessa forma, os processos de mudanças na formação de enfermeiros vêm apresentando, em todo país, várias experiências baseadas nas diretrizes que emanam na Lei 8080/1998 que instituiu o Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil. Esta lei traz claramente definido no seu capítulo I, a responsabilidade dessa instância na “ordenação da formação de recursos humanos na área de saúde”, o que de fato, vem se delineando em todos os cursos da área. Essa “ordenação” tem repercutido na formação sob a forma de políticas diversas que vão

desde a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCENF) em Saúde em consonância com os princípios do SUS, até a disponibilidade de incentivos financeiros para mudanças curriculares que coloquem o SUS como eixo principal da formação na área da saúde.

Um exemplo concreto da importância dessa articulação entre o processo de formação e o SUS, foi a criação em 09 de junho de 2003, pelo Decreto nº 4726, da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), dentro do Ministério da Saúde, que tem dentre os seus objetivos “motivar e propor a mudança na formação técnica, de graduação e de pós-graduação e um processo de educação permanente dos trabalhadores da saúde a partir das necessidades de saúde da população e de fortalecimento do SUS”. A SGTES definiu um setor específico denominado Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES) que tem a responsabilidade precípua de coordenar “Ações Estratégicas em Educação na Saúde”

Para que ocorram mudanças cidadãs nas práticas cotidianas dos profissionais de saúde, impõe-se a necessidade de uma transformação no processo de formação e, como docentes do ensino superior de enfermagem, esse processo de articulação entre a formação e o SUS nos interessa particularmente. A partir do momento que iniciamos o Mestrado na Faculdade de Enfermagem (FAEn) da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), delineamos este estudo que tem como eixo central a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes deste curso ao longo da formação dos futuros enfermeiros e os possíveis fatores que nelas interferem.

A motivação para a escolha dessa temática originou-se nos muitos momentos de questionamento, análise e reflexão sobre a nossa própria atuação profissional, fato que se somou ao convite para participar de uma pesquisa¹ já em andamento no Grupo de Pesquisa Enfermagem, Saúde e Cidadania (GPESC/UFMT) sobre este assunto, em parceria com a Universidade Federal Fluminense.

O pressuposto que está dado na pesquisa maior é de que já há práticas e ações educativas ativas na instituição a ser estudada nos quais está posta

¹ Projeto de Pesquisa: Análise das dinâmicas subjacentes aos processos de mudança que apontam novas práticas pedagógicas na formação de enfermeiros em suas instituições públicas de ensino de graduação em enfermagem. Financiado pelo CNPq sob nº409575-2006-2 – Edital MCT/CNPq/MS-SCTIE-DECIT 23/2006.

uma tensão permanente entre o instituinte e o instituído, que se revela de diferentes formas, mas com um peso importante dos aspectos instituídos, que evidenciam bem mais a tradição e a reprodução nessas mesmas práticas, fazendo assim com que os seus aspectos transformadores sejam insuficientemente abordados ou mesmo visualizados pelos gestores, acadêmicos e pelos próprios sujeitos que os realizam.

Outro pressuposto que guia a pesquisa maior é que essas práticas, pelo seu poder instituinte, podem propiciar mudanças qualitativas na formação de enfermeiros, e que esses, como futuros profissionais da área de saúde, podem ter uma formação que os faça mais sensíveis e resolutivos quanto às necessidades reais da população que é cliente do SUS. Parece-nos também que a emergência desse perfil que define o profissional sensível e interessado no mundo do trabalho em saúde depende da maneira como essas práticas pedagógicas são conduzidas ao longo da formação pelos docentes enfermeiros.

Mas também temos como pressuposto, o qual pretendemos esclarecer ao longo dessa pesquisa, que estas experiências não são visualizadas ou valorizadas tanto no contexto da academia como no do SUS e que isso ocorreria por processos históricos que nos fazem, como profissionais de educação e saúde, a ver muito mais as nossas insuficiências que as experiências inovadoras que realizamos.

Entendemos, porém, que há vários processos que interferem na identificação e mesmo valorização e assimilação dessas novas práticas ao cotidiano da formação em enfermagem. Esses processos ocorrem desde a definição macro-estrutural das políticas para a formação em enfermagem e saúde e deságuam nas políticas institucionais locais, que podem ou não incentivar a sua incorporação no dia a dia do processo de formação em enfermagem no estabelecimento de ensino.

Com isso, suas dinâmicas e potenciais transformadores podem enfraquecer-se e acabam desaparecendo no contexto da formação e, junto com elas, perdem-se a motivação e os talentos dos que as pensaram e executaram. Para podermos avançar no processo de educar em enfermagem no sentido de estimular a inovação nas práticas pedagógicas, há necessidade de evidenciar o que se faz, porque se faz, o que é inovador e, desse novo, destacar o que já se mostrou positivo para trabalhar a formação do futuro profissional de enfermagem no sentido de forjá-lo como um sujeito político e ético, sensível e solidário para com aqueles que são por

eles cuidados, estimulando-o a se relacionar de forma responsável, simétrica e não hierárquica com a ampla clientela que tem no SUS e o seu local e meio para cuidar da saúde.

Esses pressupostos colocados anteriormente serão preponderantemente abordados na pesquisa de base. Nessa pesquisa que aqui apresentamos o nosso objetivo foi compreender as múltiplas relações que estão dadas no processo de trabalho docente, e isso se fez através da análise temática das práticas cotidianas destes profissionais no mundo do trabalho docente, uma vez que é na concretude do fazer pedagógico que se organiza e se reafirma (ou não) o sujeito e sua práxis educativa.

Com este estudo esperamos melhor compreender a real dimensão de alguns elementos que interferem na formação no nível universitário na área da saúde, do ponto de vista dos docentes que atuam numa dada realidade, a FAEn/UFMT.

Do docente universitário se exige que tenha conhecimento e sensibilidade para formar sujeitos atendendo dois eixos, ambos igualmente importantes. A qualidade formal se define pelo manejo adequado do conhecimento em uma sociedade intensiva (que se relaciona e equilibra a partir de sua capacidade de produzir conhecimento) de conhecimento, com competência tal, que o sujeito formado possa, ao mesmo que conhece, participar de construção do conhecimento. Mas também desse docente se exige a necessidade de formar sujeitos atendendo o critério da qualidade política que deve emergir do e no processo educativo, esse significando entender a educação como um dos fatores mais decisivos para a inclusão social em um país com flagrantes desigualdades sociais como é o Brasil (DEMO, 2005a).

Para melhor compreender o objeto de estudo sobre o qual nos debruçamos, recorreremos a Saviani (1991) que revela haver dois grupos de teorias que conduzem a um processo de aprendizagem e conseqüentemente às práticas pedagógicas que começa e termina nelas próprias. No primeiro grupo, estão as teorias não críticas as quais encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Correspondem às seguintes vertentes: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. O segundo grupo integra as

teorias críticas, correspondentes à seguinte vertente: pedagogia problematizadora, apontada por Bordenave (1999) que parte de uma análise da realidade identificando seus problemas, passando para a reflexão destes no que tange a suas possíveis soluções e viabilidades, retornando em seguida para esta mesma realidade e aplicando o conhecimento científico somado às possíveis soluções dos problemas, ou seja, é caracterizada principalmente pela participação ativa e pelo diálogo constante entre acadêmicos e docentes.

Pretendeu-se nesta pesquisa identificar e compreender que aspectos da pedagogia problematizadora estão presentes na prática pedagógica investigada.

No tocante às novas práticas pedagógicas, as compreendemos como aquelas que são permeadas pela criatividade e constante reflexão, capazes de produzir um novo ser e uma nova sociedade na qual o acadêmico e a cidadania se encontrem, Isto implica em docentes como sujeitos críticos capazes de desenvolver uma prática pedagógica que procuram, de um lado, superar a relação pedagógica autoritária, paternalista e, de outro, buscar uma ação recíproca entre docente e acadêmico.

A saúde e educação serão aqui entendidas como duas instituições com grande potencial de gerar seres políticos e elas se realizam, em nosso atuar cotidiano, através das ações e práticas que envolvem o ensinar a cuidar e o cuidar do outro (PEREIRA, 2006). São, por isso, atividades que podem ser pensadas a partir de seu potencial de gerar politicidade, sendo essa entendida como a habilidade humana de saber pensar e intervir para atingir níveis sempre crescentes de autonomia individual e coletiva que permitem conduzir história própria e mesmo imaginar inovações no processo natural evolucionário (DEMO, 2005a).

Interessa-nos, portanto, a figura do docente envolvido com o ensino de graduação em enfermagem, uma vez que este imprime a sua prática pedagógica diferentes abordagens ao processo ensino-aprendizagem, segundo sua concepção de conhecimentos, de prática pedagógica, de educação, do acadêmico, da saúde, da própria enfermagem bem como, da potencialidade da educação como elemento primeiro para a promoção da emancipação humana.

Para contrapor essa versão dos sujeitos do estudo nos embasamos nos conceitos de educação, práticas pedagógicas, emancipação, participação e cidadania que se fazem presente nas concepções de Pedro Demo.

A apresentação desta pesquisa foi estruturada da seguinte forma: Introdução que delimitará a contextualização e a justificativa pela escolha temática, os objetivos e os autores que respaldarão a discussão teórica. Revisão histórica das políticas de educação superior voltadas à enfermagem, as práticas pedagógicas destinadas à enfermagem, as referências e as vivências que direcionam ao entendimento do tema em estudo, o percurso metodológico – que descreverá a trajetória proposta da pesquisa - as técnicas escolhidas para elaboração desta e conseqüentemente a organização e análise dos dados a partir da análise temática conforme propõe Minayo (2006).

2 Objetivo

2 OBJETIVO

2.1 Objetivo geral

- Caracterizar e compreender, a partir do olhar docente, as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas, bem como analisar os possíveis elementos que podem estar refletindo qualidade formal e qualidade política do sujeito egresso do Curso de Enfermagem da UFMT.

3 A Construção do Objeto de Estudo

3 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Demo (2005b), diz que toda teoria não representa diretamente a realidade, mas a constrói de acordo com certa expectativa de realidade, e que isso pode ser mais que suficiente para reconhecer seu teor interpretativo.

3.1 Aspectos histórico-sociais do ensino de enfermagem no Brasil

Germano (1993) considera que na época da colonização a enfermagem foi exercida com base em conhecimentos puramente empíricos e que os cuidados àqueles que adoeciam eram praticados por religiosos, voluntários leigos e escravos. Com intuito de abrigar pobres, órfãos e os enfermos miseráveis, propondo um atendimento exclusivamente curativo, surgem as primeiras Santas Casas de Misericórdia e a enfermagem nesses locais desenvolvia atividades elementares e automáticas, independente de qualquer aprendizado, com objetivos mais curativos que preventivos.

Giovanini (2002) acrescenta que os requisitos para o exercício das funções de enfermeiro eram simplificados, não havendo, portanto, exigência de qualquer nível de escolarização para aqueles que as exerciam.

O ensino de enfermagem era oferecido em instituições religiosas (nos próprios hospitais) sem fundamentação em programa formal de aprendizado teórico e prático, pois acreditava-se que o cumprimento das tarefas diárias, relacionadas com a assistência ao doente, as atividades de limpeza e higiene do ambiente, mereciam mais atenção do que o desenvolvimento intelectual das alunas. Além disso, as instituições de enfermagem da época estabeleceram, por muitos anos, práticas como o internato obrigatório para as alunas. Nesse esquema de aprendizado, preconizava-se por parte das estudantes, obediência aos seus superiores, dedicação,

disciplina e abnegação, atributos idealizados para a enfermagem desde as suas origens.

Em 1890 a formação do pessoal de enfermagem inicia-se, no Brasil, na Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, construída junto ao Hospital Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro, cujo ensino centrava-se na assistência hospitalar, predominantemente no aspecto curativo. Em 1916, como repercussão do movimento mundial de melhoria nas condições de assistência aos feridos da 1ª Guerra Mundial, a Cruz Vermelha Brasileira criou uma Escola no Rio de Janeiro, subordinada ao Ministério da Guerra preparando enfermeiras em curso de dois anos de duração (GIOVANINI, 2002).

Na década de 20 com a separação da atenção médica das associações religiosas e o processo de medicalização, ocorreu a expansão dos programas de educação em enfermagem. E então, em 1923, no Rio de Janeiro é criada a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, atual Escola Anna Nery, seguindo os “princípios nightingalianos” (submissão, espírito de serviço, obediência e disciplina). A história da enfermagem no Brasil, portanto, está ligada aos ideais de Florence Nightingale que vieram redimensionar o modelo da enfermagem para as futuras escolas que seriam criadas. Essas deveriam seguir os critérios da escola considerada modelo, tendo a preocupação quanto à conduta pessoal das alunas, exigindo postura física, maneiras adequadas de se vestir e de se comportar. Havia recomendações para que essas escolas fossem dirigidas por enfermeiras e não por médicos (GIOVANINI, 2002).

Giovanini (2002), ainda menciona que a proposta curricular adotada pela escola Anna Nery não se preocupava em ajustar o contexto de formação à realidade das instituições de saúde brasileira. Tinha como objetivo formar enfermeiras para o trabalho intelectual (ensino) e a liderança das demais. As atividades técnicas ficavam sob responsabilidade dos, então denominados, atendentes de enfermagem.

Carlos Chagas ao tomar contato com o trabalho no padrão nightingaleano das enfermeiras norte americanas, acreditou ser este o profissional necessário para a estratégia sanitária do governo brasileiro e solicitou auxílio a International Health Board para criar serviço semelhante no Brasil. Assim foi criada

a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública nos moldes das escolas americanas que utilizavam o “Sistema Nightingale”, mesmo mantendo a contradição de preparar as enfermeiras dentro das enfermarias do Asilo São Francisco de Assis, adaptado para ser o hospital-ensino da Enfermagem, para o trabalho em saúde pública (GUSSE, 1987).

A criação da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (Dec. 15799 de 10/12/22) constituiu de fato o início de uma nova era para a Enfermagem brasileira; o mérito do acontecimento deve-se, principalmente, a seu Diretor, Carlos Chagas e ao grupo de enfermeiras norte-americanas, trazidos pela Fundação Rockefeller, a pedido daquele, para prestarem serviço no Departamento. Lideradas por Ethel Parsons e Clara Louise Kienninver, algumas dessas enfermeiras assumiram a responsabilidade pela direção e pelo ensino da escola, tendo influenciado grandemente no conteúdo da legislação que determinava o currículo a ser adotado e no Decreto 20109/31 que instituiu a Escola Ana Neri como “escola padrão” para efeito de equiparação (ALMEIDA; ROCHA, 1986).

No entanto vale apontar que a partir de 1930, com a ampliação do sistema previdenciário, a produção de serviços privados foi privilegiada e favoreceu a assistência hospitalar curativa em detrimento da Saúde Pública, ampliando dessa forma a oferta de trabalho das enfermeiras no âmbito do hospital.

O funcionamento da Escola foi regulamentado pelo Decreto nº 16300/23 que aprovava o regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública, e que determinava o currículo da Escola. O curso possuía as seguintes características:

- Duração de dois anos e quatro meses, divididos em cinco fases, a última das quais reservada para a especialização Enfermagem clínica, Enfermagem de saúde pública;
- Exigência de diploma de Escola Normal como requisito de entrada facilitando, porém, a admissão dos candidatos que, na falta desse diploma, provassem capacitação para o curso;
- Os quatro primeiros meses correspondiam ao período probatório das escolas norte-americanas, sendo essencialmente teórico;

- A prestação de oito horas diárias de serviços ao hospital era obrigatória, com direito a residência, pequena remuneração mensal e duas meias folgas por semana.

O Art. 429 do Decreto nº 16300/23 não continha o número de horas destinadas à parte teórica e ao estudo; entretanto, o Art. 418 do mesmo Decreto estabelecia claramente a obrigatoriedade do “serviço diário de oito horas no Hospital Geral de Assistência”, o que leva à conclusão de que as horas destinadas ao ensino teórico e ao estudo fossem em acréscimo às quarenta e oito horas semanais de prática hospitalar (BRASIL, 1974).

A publicação dos livros “Essentials of a Good School of Nursing” (1946) e “Nursing for the Future” (1948) e tradução de ambos para o português pelo então Serviço Especial de Saúde Pública, tiveram grande repercussão no desenvolvimento da Enfermagem brasileira. Junto a isso houve influência também das escolas universitárias norte-americanas, às quais eram encaminhadas as docentes de algumas das escolas do país para cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação (GUSSI, 1987).

A partir de então, o ensino na área se expandiu em atenção ao aumento da demanda desses profissionais impulsionado basicamente pela crescente urbanização e pelo processo emergente de modernização dos hospitais.

É importante apontar ainda que desde então, a Enfermagem procurou consolidar-se buscando garantir seu espaço profissional com a fundação em 1926 da Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras, com a regulamentação do exercício da Enfermagem pelo Decreto 20109/31 e também com a publicação da revista “Anais de Enfermagem” em 1932 (GERMANO, 1993).

Com a ampliação do número de hospitais, na década de 40 surgiu a necessidade de criar mais escolas para formar recursos humanos. Em 1946, a União passou a legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e foi aprovado o Estatuto da Universidade do Brasil, as escolas de enfermagem passaram então, a ser integradas às universidades.

E já ao final dos anos 50 e início dos anos 60 observa-se uma queda na expansão do número de escolas de enfermagem. As atenções governamentais voltam-se mais para o crescimento econômico e para o controle político-ideológico.

Saúde e educação passam a ser definidas como áreas secundárias no planejamento estatal (FERNANDES, 1983).

Apenas em 1961, foi determinado a exigência do ciclo secundário completo para o ingresso em qualquer instituição de ensino superior e o currículo mínimo, elaborado em 1962, segundo normas da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), visava os aspectos curativos, voltados para o atendimento individual, com o intuito de formar profissionais para atuarem em serviços especializados, com domínio das técnicas. Esse modelo curricular, baseado no paradigma tecnicista, procurava desenhar um modelo padrão de profissional. Em 1972, o currículo mínimo foi estruturado em dois eixos: o pré-profissional e o profissional, incluindo a habilitação (MENDES, 1996).

O mesmo autor, afirma que: o modelo hegemônico era, portanto, centrado em práticas curativas, alicerçado no referencial biológico e na visão cartesiana. A formação do enfermeiro esteve centrada entre: indivíduo-doença-cura e na assistência hospitalar.

Para Giovanini (2002), as décadas de 70 e 80 foram marcadas por profundas transformações políticas e econômicas. Em meio a essas, e em virtude do avanço tecnológico e exigências das diversas áreas de atuação profissional, surgiu a necessidade da construção de novas concepções e percepções no cenário da saúde vigente.

O marco conceitual do ensino de enfermagem centra-se, então, na formação do enfermeiro para as necessidades do mercado de trabalho com ênfase na técnica, na eficiência e na eficácia dos procedimentos.

Em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto, através da Portaria 1721 de 15/11/1994, atendendo às expectativas políticas da saúde voltadas para a atenção primária, propôs a mudança no chamado currículo mínimo de enfermagem, enfatizando a formação de um profissional “generalista”, ou seja, com visão holística para atuar nas áreas de assistência, gerência, ensino e pesquisa (GODOY, 2002). Formação que implicava na competência técnico-científica e política decorrente de uma reflexão crítica acerca do homem na sociedade, do processo saúde- doença, a partir de abordagem multidisciplinar e no saber próprio da

enfermagem, com ênfase nos aspectos administrativos desenvolvidos nos serviços de saúde.

Ao final da década de 90, o campo da educação na área da saúde esteve marcado por uma visão transformadora com base em teorias críticas, na concepção construtivista, na problematização das práticas e dos saberes, opondo-se às posições conservadoras, sustentadas por convicções positivistas, biologicistas, centradas no professor e na transmissão do conhecimento em detrimento da qualidade do processo de aprendizagem (CHIRELLI, 2002).

Atualmente, a enfermagem tem discutido a reformulação curricular e suas práticas pedagógicas, os estudiosos advertem, no entanto, que as escolas têm que buscar através de seus currículos, ou qualquer mudança que nele fizessem, o atendimento às necessidades contemporâneas de saúde da população “à luz de uma reflexão crítica sobre a sua repercussão na prática profissional”. Salientam que as escolas de enfermagem devem seguir uma filosofia de ensino a fim de formar pessoas capacitadas para atender às demandas locais e regionais, com compromisso social de mudanças (SAUPE, 2000).

Dessa forma, é esperado que as instituições de ensino assumam, de forma articulada ao mundo do trabalho, sua responsabilidade na formação de recursos humanos necessários à viabilização e consolidação do Sistema Único de Saúde, que visa à universalidade, descentralização e equidade no acesso aos serviços de saúde e a abordagem integral da pessoa inserida na família e na sociedade.

Assim, a formação do enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento (CHIRELLI, 2002).

E finalmente Saupe (2000), refere que apesar das iniciativas de discussão e construção do projeto político-pedagógico para a enfermagem virem ocorrendo há mais de duas décadas, ainda hoje, enfrentam políticas econômicas, de ensino e de saúde nem sempre favoráveis aos processos de transformação nos serviços de saúde e na enfermagem.

Visto a trajetória do ensino em enfermagem em nosso país, passaremos para uma discussão mais ampla que possa estar embasando as ações para a construção da mudança na educação em enfermagem, ou seja, será explicitado os

fundamentos conceituais e metodológicos das políticas educacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem.

3.2 Políticas educacionais brasileiras em enfermagem

As Diretrizes Curriculares para a Graduação em Enfermagem direcionam para a necessidade de uma mudança paradigmática na educação em Enfermagem, cujos objetivos, entre outros aspectos, é de “levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer” (BRASIL, 2001.p.5).

No que diz respeito à organização do curso, o próprio Ministério da Educação, determina que em sua estruturação, o curso deverá assegurar ao acadêmico:

“A visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade; A definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber, o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do enfermeiro; A valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade” (BRASIL, 2001).

Observamos que para atender as Novas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem, “é preciso que o docente tenha a aprendizagem implícita na relação dialética onde busca-se a autonomia do aluno, colocando-o no centro do processo de aprendizagem” (DEMO, 2004a).

Nesse estudo é nosso entendimento que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fundamenta o processo de formação na educação superior através do desenvolvimento de competências e habilidades; do aperfeiçoamento cultural, técnico e científico do cidadão; da flexibilização dos

currículos; da implementação e Projetos Pedagógicos inovadores, numa perspectiva de mudança para a formação profissional.

O Projeto Político Pedagógico da Enfermagem UFMT foi pensado valorizando mais as competências e habilidades técnico-científicas da área da saúde que as culturais e éticas humanas, isso se explica pelo fato de que, ao pensar o Projeto Político Pedagógico (PPP) em 1996, ainda se respondia mais ao conhecido saber já organizado como mais “adequado” para formar um enfermeiro. Mas mesmo assim o PPP mostra avanços conceituais consideráveis na sua elaboração, entretanto esses avanços não se tornaram mais efetivos pelo peso de uma prática pedagógica fortemente instituída centrada em conteúdos e dividida por áreas disciplinares.

Tal Lei indicou ainda a necessidade de uma reestruturação dos cursos de graduação com mudanças paradigmáticas no contexto acadêmico, direcionando a construção de Diretrizes Curriculares (DC) para cada curso de graduação.

A partir da LDB, em 07/08/2001 o Parecer 1133 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior (CNE/CES) é efetivado passando a reforçar a necessidade da articulação entre Educação Superior e Saúde, objetivando a formação geral e específica dos egressos/profissionais, com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde (BRASIL, 2001).

Após esse Parecer, foi aprovada a Resolução CNE/CES Nº 03 de 7/11/2001, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem.

As DCENF tiveram sua materialidade concretizada, a partir de propostas que emergiram da mobilização dos profissionais enfermeiros, através dos Conselhos Federais e Regionais assim como, das entidades educacionais e de setores da sociedade civil, interessados em defender as mudanças da formação na área da saúde.

Nessa mobilização foi expresso a necessidade das mudanças na educação em enfermagem, mudanças essas que se comprometessem com os princípios da Reforma Sanitária Brasileira e do SUS e que fossem apreendidas como produto de uma construção social e histórica, trazendo, no seu conteúdo, os posicionamentos da enfermagem brasileira para as mudanças necessárias à formação

do enfermeiro; como referência para que as escolas/cursos, no uso de sua autonomia, construam, coletivamente, seus Projetos Pedagógicos, respeitando a especificidade regional, local e institucional.

Nos reportamos a Xavier (2002), o qual argumenta que a incorporação das propostas para incrementar mudanças na formação dos futuros profissionais, estabelecidas pela DCENF, tem sido um grande desafio principalmente aquelas pertinentes à aquisição, desenvolvimento e avaliação das competências e das habilidades, dos conteúdos essenciais, das práticas e estágios e das atividades complementares que é o de formar enfermeiros com competência técnica e política, como sujeitos sociais dotados de conhecimento, de raciocínio, de percepção e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitados para intervirem em contextos de incertezas e complexidade, como é hoje a saúde no nosso país.

3.3 O curso de enfermagem na UFMT

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem da UFMT, aprovado pelo CONSEPE em 1996 e revisado em 2002, o Curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem e Nutrição da Universidade Federal de Mato Grosso, criado pelo CD nº. 80/75 de 08/10/75, reconhecido pela Portaria N°. 71 de 15/01/80 MEC, especificamente a partir dos anos 90, discute mais amplamente o seu papel social no contexto estadual e assume a necessidade de construir um projeto e prática educativa consubstanciada no compromisso da enfermagem com a saúde regional (ARAÚJO et al,2001).

A necessidade de elaboração de uma nova proposta educativa para a formação do enfermeiro pela Faculdade de Enfermagem e Nutrição surge na segunda parte da década de 90, em atenção ao Currículo Mínimo definido pela Portaria nº 1721 do Ministério da Educação e Desportos, e em busca de enfrentar um conjunto de problemas e necessidades apontadas ao longo dos anos, especialmente por profissionais formados pela instituição, por docentes e acadêmicos do curso e

pelos demais profissionais do campo da saúde e educação. Em 1996 efetivou-se a Reforma do Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem onde considerou-se, sobretudo, a necessidade a adotar práticas articuladas de ensino, pesquisa, extensão e capacitação, norteados por uma leitura interdisciplinar e crítica da realidade regional de saúde.

No processo de elaboração e implantação deste currículo, a construção de uma nova *qualidade educativa em enfermagem* procurou ser compreendida como derivada de vários elementos, entre os quais se inclui:

- a necessária articulação do ensino à realidade social e de saúde regional;
- a articulação profissional da enfermagem com as demais profissões do setor saúde, para uma participação de impacto nos problemas de saúde regionais;
- o redimensionamento da lugar da extensão, pesquisa e capacitação docente no conjunto das ações da Faculdade.

Nesse PPP o processo formativo do enfermeiro busca superar alguns conflitos referentes ao modelo predominante em saúde e em enfermagem, sendo que a orientação curricular deve consubstanciar-se com uma leitura do campo social e da saúde uma vez que as condições em que vive a maioria da população brasileira são pouco compatíveis com o viver saudável, sendo necessários investimentos em educação, trabalho, salário, serviços de saúde (quantitativa - qualitativamente), dentre outros.

As políticas sociais e econômicas no Brasil devem procurar garantir a qualidade de vida da população, servindo aos interesses da mesma e não aos interesses do lucro do capital.

No campo da saúde, o movimento social pela Reforma Sanitária Brasileira resultou na incorporação legal de princípios e estratégias para a reformulação do Sistema Nacional de Saúde (SNS). Esse movimento foi e é direcionado pela compreensão de saúde como expressão de qualidade de vida e como direito de cidadania.

A atual política de produção dos serviços de saúde volta-se ao atendimento de uma grande parcela da população. Em Mato Grosso, 87% da

população é atendida pelo Sistema Único de Saúde. Contudo, o modelo não está plenamente consolidado e, ainda que pesem as determinações legais, ocorrem, no entanto, distorções na atenção médico-sanitária com privilegiamentos da assistência privada e curativa. A dicotomia entre prevenção-cura, relegando o caráter social e econômico da saúde, tem impedido maiores avanços na atenção à saúde de segmentos significativos de nossa população.

Os quadros de saúde das diferentes regiões brasileiras revelam a permanência de problemas como a fome, a destruição, altas taxas de mortalidade infantil e epidemias. Como causa de morte, às doenças infecciosas e parasitárias somam-se os problemas do aparelho circulatório, a violência, as neoplasias, as doenças do trabalho, atreladas especialmente à deterioração das condições de vida de segmentos da população.

O surgimento de novas doenças e outros agravos à saúde, além de exigir mudanças na qualidade de vida e reorientação de políticas públicas, dentre as quais de formação de recursos humanos para a saúde, reforçam a importância de se analisar os problemas de saúde dos vários grupos, considerando-se as suas condições e estilos de vida concretos, que resultam de sua inserção social, cultural e econômica.

Com isso o compromisso com a qualidade e a valorização do modelo de atenção adotado pelo Sistema Único de Saúde, coloca em questão o Ensino das diversas profissões do campo da saúde no Brasil.

No contexto nacional predomina o modelo biomédico em saúde, configurado historicamente. Orientado pelo paradigma clínico, caracteriza-se pelo privilegiamento de práticas curativas, individualizadas, e especializadas. Nele, é predominante a organização, distribuição e produção da assistência desconsiderando-se as realidades específicas determinantes dos perfis da saúde-doença. A lógica que o determina é a lógica do privado, da qual deriva a desvalorização da atenção pública à saúde.

Observa-se que a prática da enfermagem, como as demais do campo da saúde, permanece fortemente orientada pelo paradigma clínico em saúde; contudo, a inserção da enfermagem nos programas de saúde pública, como principal contingente da força de trabalho, aliado a avanços no ensino, prática e pesquisa, têm favorecido ao exercício da crítica do modelo dominante em direção ao modelo

epidemiológico, com a enfermagem participando criativamente e criticamente de sua construção.

Frente a estes conflitos, o processo de elaboração e implantação deste currículo procurou destacar:

a) valorização da formação para o gerenciamento e educação em saúde, assim como atender o preparo para a assistência em cuidado direto individual, em consonância com a demanda de saúde da população e da organização do Sistema de Saúde local;

b) uma aproximação com a realidade local e regional e com os conflitos referentes ao trabalho em saúde e enfermagem;

c) atuar no campo da saúde, segundo uma perspectiva ampla da saúde e uma visão crítica do campo social, da saúde e enfermagem.

Em relação ao modelo pedagógico, de igual modo, procurou ser orientado para:

a) um ensino que procura produzir conhecimentos frente aos problemas da realidade, caracterizado pelo estímulo à curiosidade, ao questionamento das verdades estabelecidas, à leitura crítica que revela os valores e conteúdos ideológicos e ao domínio profissional da prática investigativa;

b) uma formação técnica fortalecida pelo engajamento ético-político e pautada na valorização da vida;

c) um ensino que relaciona teoria-prática e formação básica e profissional;

d) um ensino que considera a globalidade do aluno e seus sentimentos em relação à profissão, que permita a produção de conhecimentos e sedimentação de novos conhecimentos;

e) uma formação que favoreça a visão crítica dos problemas de saúde e da profissão e que estimula a atuação transformadora.

3.3.1 Perfil profissional desejado

De acordo com o projeto pedagógico em vigor o processo educativo deve possibilitar a formação de profissionais politicamente engajados, criativos e dinâmicos, fornecendo elementos necessários ao desenvolvimento de potenciais transformadores.

Nessa direção, são definidas orientações gerais para formação do enfermeiro pela Universidade Federal de Mato Grosso, considerando-se a necessidade de:

- desenvolver competência técnico-científica articulada a competência política;
- desenvolver compreensão-ação crítica na realidade de saúde regional – referenciada nas necessidades de saúde dos diferentes grupos sociais.

O que se quer formar é um profissional:

- criativo, crítico e participativo;
- competente técnica e politicamente, para atuar na realidade de saúde regional e local;

Preparado para:

- atuar na atenção individual e coletiva em saúde;
- educar em saúde;
- gerenciar serviços de saúde e de enfermagem;
- produzir conhecimentos em saúde;
- atualizar-se em avanços tecnológicos e alternativos em saúde.

Quanto ao modelo pedagógico, propõe-se:

- práticas pedagógicas críticas, que contribuam para a revelação das contradições sociais e para a formação do ser consciente e crítico;
- a interdisciplinariedade; como eixo norteador do processo do processo de ensino;
- o estágio profissional como espaço de aproximação com o mundo do trabalho e de reflexão e ação criativa;
- a pesquisa como princípio educativo;

- assim como, a valorização da organização, vida associativa e a representação dos alunos nos processos de democratização interno e externo à instituição formadora.

3.3.2 Estrutura curricular

O Curso de Enfermagem na UFMT apresenta a estrutura curricular coerentemente com as orientações apresentadas anteriormente (recomendações das DCENF), funda-se em uma visão crítica e pluralista do ser, do conhecimento e da realidade social, partindo de uma concepção de saúde como derivada das condições concretas de vida na sociedade e de suas múltiplas determinações (UFMT, 1996.p.4).

A proposta de estrutura do curso foi construída a partir do panorama de saúde nacional e regional, bem como dos desafios a serem enfrentados, com intuito de favorecer a formação de um profissional apto a entender e intervir no processo dinâmico dos eventos vitais que se dão em nosso contexto social e a participar ativamente da construção de um sistema de saúde universal, equânime e resolutivo.

Para a elaboração dessa proposta, foi adotado como referência:

- a) as diretrizes em saúde previstas pelo artigo da Constituição Federal que formaliza o direito à saúde;
- b) a Portaria nº 1721 do Ministério da Educação e Desportos, que dispõe sobre o Currículo Mínimo para a formação do enfermeiro;
- c) a orientação conceitual assumida para a formação do enfermeiro pela Instituição.

O atual Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem foi implantado no ano de 1997. Sua Estrutura curricular esta organizada em duas partes:

1ª parte: organizada segundo a lógica disciplinar, e os critérios de graduação de complexidade, de articulação de conteúdos, com uma abordagem

interdisciplinar. As disciplinas são reunidas em cada bloco de ensino a partir de núcleos centrais de aprendizagem.

2ª parte: voltada para a prática profissional em enfermagem. O Currículo atual possui regime de crédito semestral e turno integral.

3.4 As práticas pedagógicas sob alguns olhares teóricos

O conceito de prática pedagógica adotado por Freire (2006), a vê como expressão da luta do ser em busca de sua humanização e liberdade, ou seja, é a expressão de sua luta cotidiana pela tomada de consciência de sua condição, numa realidade concreta, socialmente construída, e que necessita ser superada. Superação essa que poderá ser obtida apenas pelo diálogo e pela solidariedade.

Na concepção de Vasquez (1990), a prática pedagógica é, na verdade, uma atividade teórico - prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto anseios em que se faz presente à subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático e objetivo. O lado teórico a que se reporta o autor é representado por um conjunto de idéias fundamentadas nas teorias pedagógicas, sistematizadas a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho, de modo que a finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria prima.

No tocante ao lado objetivo e material da prática pedagógica Vasquez refere que este é constituído pelo modo como as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo docente. Isso implica compreender que para analisar qualquer prática pedagógica não se deve esquecer a realidade concreta das instituições de ensino e os determinantes sociais que a circundam. Logo, a teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, ambas exercem influência mútua. A prática pode ser vista como oportunidade de fazer boa teoria e a teoria boa oportunidade para encontrar prática renovada.

Para Demo (2005a, p.131) [...] “toda prática precisa voltar para a teoria, para poder ser revista e por vezes superada. A prática tem suas virtudes, a começar por ser concreta, fazer parte da realidade, acontecer de verdade”, porém tem suas limitações: tende a converter-se em rotina, girando em torno de si mesma. Para evitar isso, é necessário propor teoria crítica (retomar o referencial teórico), pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o praticismo.

No âmbito dessa discussão, Veiga (1989) elenca ainda duas vertentes de práticas pedagógicas, a partir das quais é possível perceber a relação existente entre teoria e prática. Trata-se da prática pedagógica repetitiva e da prática pedagógica reflexiva.

A prática pedagógica repetitiva caracteriza-se pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto e entre teoria e prática. Nessa prática, a criação é regida por uma lei estabelecida a priori e a consciência faz-se presente de forma debilitada, tendendo a desaparecer quando a atividade docente assume um caráter repetitivo, mecânico e burocratizado. No exercício dessa prática o docente não se reconhece na atividade pedagógica, coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas. Podemos dizer que o Projeto Político Pedagógico de 1996 sofreu desse tipo de prática ao longo de sua implantação, mas que outros movimentos também se fizeram presentes. E esses movimentos evidenciavam mais a chamada prática pedagógica reflexiva, que por sua vez, significa uma prática que possibilita associação entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que docente pensa e o que ele faz, por meio de um trabalho a ser realizado pelo docente e pelo acadêmico. Não havendo rompimento entre teoria e prática.

Na verdade é como refere Casério (2004, p.169):

A prática docente crítica implica o movimento dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (reflexão crítica sobre a prática), pois é pensando criticamente a prática de hoje ou ontem, que se pode melhorar a prática do amanhã.

É consensual, pois, que é nesse movimento, nessa dialeticidade que se corporifica, isto é, toma forma e se realiza o ato concreto da educação, que postula como ponto central de uma aprendizagem que se propõe crítica o adequado relacionamento entre “[...] os conhecimentos prévios dos educadores com os novos conteúdos” (CASÉRIO, 2004, p. 168). Ou seja, é importante que o docente esteja atento e comprometido com um ensino que tenha sentido para o acadêmico, considerando suas dimensões pessoais, afetivas e intelectuais, esse ensino torna-se significativo.

Desse modo, ressaltamos que o enfoque sobre a prática reflexiva surge no início da década de 1980, como uma crítica à racionalidade técnica, aos seus limites e lacunas, possibilitando a busca de alternativas sobre o papel do professor como profissional.

Os docentes reflexivos examinam o seu ensino tanto na ação como sobre ela. Estes processos favorecem ultrapassar os princípios da racionalidade técnica que em geral, situam as teorias nas universidades e a prática nas escolas. Assim, possibilitam o reconhecimento do saber da prática docente, que Schön (2000) nomeou de “conhecimento na ação” ou de práticas existentes nas universidades.

Nos reportando ao campo da enfermagem, observamos que a trajetória das práticas pedagógicas dominantes, ao longo do tempo, em muitos cursos nessa área demonstra o predomínio de um modelo tradicional, que dificilmente possibilita uma formação crítica e reflexiva dos profissionais, no entanto, Bagnato (1999) refere que, nesse campo, já se mostra visível um movimento no sentido da superação de paradigmas que colaboram com a reprodução do modelo social vigente, que, via de regra, tem se mostrado, cada vez mais, excludente e, portanto, incompatível com as demandas da sociedade da informação e do conhecimento.

A nova prática pedagógica na formação de enfermeiros requer construção e desconstrução, não surge pronta e acabada ela se interrelaciona com o contexto pessoal, de enfermagem, do acadêmico, da saúde e com o contexto social das organizações.

A universidade, enquanto uma instituição social inserida numa realidade concreta, experimenta a dialética do movimento social. Ao mesmo tempo em que determina, é determinada; a mesmo tempo em que transforma a realidade,

também reproduz esta realidade. Compartilha as contradições da sociedade e produz suas próprias contradições.

Logo, as práticas pedagógicas, realizadas em seu interior, são reflexo da sociedade e nela se refletem, espelhando a complexidade da dinâmica social e da interação humana. Conhecer tais práticas e desvelá-las é fundamental para a tomada de consciência, e decisivo para que sejam efetuadas ações no sentido de sua superação.

Como nos diz Libâneo (2002), apenas docentes que se transformam em sujeitos cultos, isto é, sujeitos “pensantes” e críticos, são capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade na qual convivem, considerando o contexto político, as diferenças sociais, a diversidade cultural, os interesses de grupos e classes sociais e, assim, poder agir eficazmente frente às concretas e complexas situações que se afiguram no âmbito educacional. Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades profissionais, o docente permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado em seu pequeno mundo pessoal e profissional.

A prática educativa, a postura do professor, o seu posicionamento frente ao processo de ensino são questões que determinam a eficácia do processo de construção do conhecimento, processo este em que a interação entre sujeito e objeto se constitui de forma dialética.

A prática pedagógica no ensino universitário deve servir para estimular o docente a sentir-se desafiado a buscar uma prática pedagógica que contemple a produção do conhecimento significativo e a interação social cidadã como alicerces primeiros de sua prática cotidiana.

Para tanto o docente apresenta, ou deveria apresentar, conforme Demo (1998) algumas características a comentar: o docente deve ser um pesquisador, assumindo um compromisso com o questionamento reconstrutivo a fim de ultrapassar a simples socialização do conhecimento. Sendo fundamental a consciência crítica, o questionamento para evidenciar o instituído e fazer emergir os processos instituintes.

Outro fator importante da prática pedagógica é a capacidade do docente elaborar por si próprio seu material didático essa marca de teor

emancipatório e de autonomia, fundamentado teoricamente em pesquisa por ele mesmo conduzidas (DEMO, 1998).

A ação do docente deve ser comprometida, efetivada pelo exercício da competência docente, aqui entendida como capacidade que se apóia em conhecimentos, que não são estatísticos, mas que precisam ser construídos e reconstruídos processualmente (RIOS, 2001).

Ressaltamos que o foco desse estudo são as práticas pedagógicas que tomam corpo no Ensino de Enfermagem da FAEn, com a intenção de analisar os possíveis elementos que podem refletir a qualidade formal e a qualidade política desenvolvidas. Nos interessa o processo de ensinar-aprender, e como ele se realiza a partir da ação cotidiana dos docentes do curso de enfermagem da UFMT, compreender quais são as práticas pedagógicas que esses utilizam, como elas se articulam para promover o processo ensino-aprendizagem e como os mesmos contribuem ou não para mudanças na formação profissional. Entendemos que ao longo do desenvolvimento da análise dos dados que de fato demonstram, que é através da prática pedagógica cotidiana que se reafirma o sujeito como docente de enfermagem, formador de futuros enfermeiros.

Resulta desta reflexão-teórica a noção de que: a prática educacional se desenvolve por pressupostos de natureza filosófica, social e pedagógica; a relação ensino, não é neutra, pois expressa uma série de valores referentes a seus objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação; a aprendizagem, relativa a faculdade e ao docente imprime diferentes abordagens ao processo educacional.

3.5 Ensino, educação e aprendizagem que podem apontar para novas práticas pedagógicas

Morin (2000) analisa os conceitos de ensino e educação e aponta algumas diferenças. Para o autor o ensino organiza-se numa série de atividades didáticas para ajudar o estudante a compreender áreas específicas do conhecimento,

enquanto que a educação ajuda a interrogar todas as dimensões da vida, a encontrar o caminho intelectual, emocional e profissional, a fim de que a pessoa se realize e possa contribuir para modificar a sociedade em que vive. Nas atuais práticas pedagógicas em enfermagem vemos muito mais o ensino, que a educação.

A concepção de Tavares (1990) é de que a aprendizagem é uma construção pessoal, resultante de um processo experimental, interior à pessoa que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável, encarada como ação educativa e que tem como finalidade ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive (físico e humano) servindo-se, para esse efeito, das suas estruturas sensório-motoras, cognitivas e afetivas.

Demo (2004a, p.17) citando Paulo Freire, diz que: “Educar é influenciar um aluno de tal maneira que ele não se deixe influenciar”. Na relação linear de poder, o poderoso alinha o submetido e não lhe dá fôlego, não lhe dá liberdade. É a concepção maquiavélica de poder. Mas, se olharmos de baixo para cima, essa ‘política’ é não linear.

Demo (1997, p.20), alerta para o fato de que:

[...] a educação não pode ser panacéia, já que qualquer enfoque isolado da realidade é sempre parcial e deturpante, mas é o eixo em torno do qual giram as transformações modernas, agindo como referência matricial da pesquisa e da intervenção na realidade.

Complementa, com a seguinte afirmação: “a educação é a política social mais próxima da gestação do sujeito capaz de história própria, porque pode motivar o surgimento da consciência crítica, saber pensar e do aprender a aprender” (DEMO, 2002b, p.47).

Ensino e educação influenciam-se reciprocamente desenrolando-se em espiral, de tal forma que ao mesmo tempo em que possibilita a aprendizagem, é por ela mesma dinamizado, adquirindo uma maior amplitude.

Podemos, assim, considerar a aprendizagem como resultado do processo de aprender, que levando à modificação do comportamento, pode abranger alterações no modo de pensar, sentir ou de agir. No entanto, a aprendizagem só é

realmente verdadeira, quando, em vez de se receberem passivamente as informações, se encontram, por esforço próprio, respostas para problemas que interessa resolver. Afinal,

Conhecimento é dinâmica reconstrutiva complexa não linear, que exige a constituição do sujeito capaz de autonomia e esta está presente pela sua trajetória biológica, na qual se formou no cérebro e outros órgão encarregados de reconstruir /interpretar a realidade e permitir que o ser vivo atue como sujeito capaz de gerar alguma autonomia e também, pela trajetória histórico-cultural, na qual através da linguagem o ser humano pode aprender e conhecer (DEMO, 2002b. p.46).

A aprendizagem implica em relação dialética, na relação pedagógica, reduzida a aula, onde prevalece à submissão o instrucionismo, na relação autêntica busca-se a autonomia do aluno, colocando-o no centro do processo de aprendizagem. Não se aprende na condição de objeto (DEMO, 2004b, p.17).

A aprendizagem exige, portanto, condições específicas, todas de dentro para fora e é a partir dessa idéia que pretendemos analisar uma prática pedagógica concreta no ensino de graduação em enfermagem. Diz Demo (2004a, p.17-21) que as condições que podem fazer a aprendizagem se tornar significativa se realizam através dos seguintes elementos:

- **Pesquisa**, nessa o docente é orientador e avaliador, aprende-se que conhecer é basicamente questionar, não afirmar, constatar, verificar, aprender-se argumentar;
- **Elaboração própria**, compreende-se que a idéia só pode ser reconstruída com a própria mão, é imprescindível fazer-se sujeito dela;
- **Envolvimento**, a aprendizagem, não se esgota em exercícios lógicos e racionais, mais penetra a alma, em virtude da sua dinamicidade;
- **Avaliação da aprendizagem**, é o permanente diagnóstico que fornece meios para o cuidar da aprendizagem;
- **Orientação**, o papel do docente é o de orientar, este é tido como figura estratégica na constituição e funcionamento da sociedade, ocupando lugar formativo e decisivo no questionamento reconstrutivo;
- **Relação pedagógica**, a aprendizagem implica dimensão individual e social, na qual os sujeitos (acadêmicos e docentes) se

encontram e defrontam, influenciam e se envolvem, em dependência e autonomia;

- **Docente maiêutico**, é aquele que motiva o estudo, reconstrói conhecimento, reconhece tanto o direito de igualdade, quanto da diferença, orienta-o com base no convencimento envolvente e não no autoritarismo.

A aprendizagem supõe pelo menos dois componentes interligados: o primeiro é o esforço reconstrutivo pessoal do acadêmico; o segundo é uma ambiência humana favorável, onde se destaca o papel maiêutico do docente (DEMO, 2005a).

Quando o docente consegue estimular os estudantes a aderir a estratégias que os ajudem a “aprender a aprender”, está na verdade incentivando que eles assumam a responsabilidade pela sua aprendizagem e adotem um papel ativo, saibam distinguir entre os elementos que devem compreender e os que são de melhor apreensão; na prática, selecionem a forma de aprendizagem de acordo com os conteúdos a aprender (DEMO, 2001b).

O acadêmico deve compreender que as dificuldades de aprendizagem nem sempre decorrem da sua falta de capacidade de aprender, mas muitas vezes de insuficiências ao nível do ensino ou da formação em si. Deve, portanto, procurar a retroação sobre o seu rendimento e ter confiança suficiente para explorar novas oportunidades de aprendizagem (DEMO, 2002b).

Carvalho (1996) refere que a formação na maioria das organizações de saúde, só pontualmente tem sido orientada para a reflexão sobre as práticas no sentido da resolução de problemas, alertando ainda para o fato da reflexão poder levar as novas formações.

Portanto, a formação não é um somatório ou acumulação de cursos ou conhecimentos, ela constrói-se através de reflexão crítica, numa construção permanente da identidade pessoal. E reflexão, enquanto fonte de conhecimento surge como um momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, conforme Nóvoa (1992).

A formação tende a ser cada vez menos imposta para ser capaz de permitir aos formandos uma maior adaptabilidade às mutações constantes que se enfrentam em todos os domínios do mundo atual.

Tal contextualização é reforçada, porque, para agir competentemente, é preciso posicionar-se diante da situação com autonomia, para produzir o curso de ação mais eficaz. A competência inclui o decidir e agir em situações imprevistas, o que significa intuir, pressentir e arriscar, com base na experiência anterior e no conhecimento (DEMO, 2002b. p.12 -13).

Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões, não há competência. Sem os valores da sensibilidade e da igualdade não há julgamentos ou escolhas autônomas que produzam práticas profissionais para a democracia e a melhoria da vida (BRASIL, 2001).

No tocante a autonomia, Demo (2005a, p.149) defende “[...] que esta não pode ser fabricada de fora, imposta, concedida, mas conquistada”. Para gestar autonomia, é preciso saber pensar e saber pensar é reconhecer rapidamente as relevâncias do cenário e tirar conclusões úteis, ver longe para além das aparências não se trata de ensinar a pensar, pensando em treinar para reproduzir, o que está dado.

A construção da autonomia solidária trata-se da arte de negociar limites e desafios, ou das histórias possíveis dentro de estruturas dadas. É autônoma enquanto saber impor-se e solidária enquanto sabe ceder, colocar a harmonia comum acima dos interesses pessoais, preferindo as convergências coletivas (DEMO, 2005a. p.160).

A gestação da autonomia é a ligação mais forte do pensar, esta é fenômeno social e não individual. Precisa de orientação. De um lado, para tornar-se autônoma toda pessoa precisa de ajuda. De outro, tornando-se autônoma deve saber dispensar a ajuda, tem-se a “participação guiada” (DEMO, 2005a).

Saber pensar, nada tem a ver com a cidadania tutelada, aquela que nos quer massa de manobra, submissos e ignorantes e tampouco com cidadania assistida, porque aceita apenas a assistência necessária e tem como ideal viver sem assistência. Saber pensar está articulado com cidadania emancipada, aquela que sabe o que quer, por que quer e como quer, ou seja, aquela que se estimula à autonomia (DEMO, 1996a).

Capacidade de autonomia é saber pensar, é saber interpretar, é tomar a informação que vem de fora e transformá-la em capacidade de conhecimento, esse entendimento da informação é de dentro para fora, nunca de fora para dentro (DEMO, 2002b).

Conforme Demo (2002b, p.51), citando Maturana:

[...] Nós não temos uma realidade de fora que penetra na nossa cabeça, isso é impossível, nós não temos acesso direto à realidade de fora, temos apenas um acesso mediado pelos sentidos e pelo cérebro. É um acesso reconstruído, acesso do qual nós só podemos ser sujeitos, nunca objetos.

E essa propriedade de autoformação e auto-organização, é denominada “autopoiese” (DEMO, 2002b, p.50).

Só a educação permite um aperfeiçoamento progressivo da estrutura do sujeito, por meio de mudanças que se efetuam e auto-regulam dentro do próprio sistema da estrutura da pessoa (DEMO, 2002a. p.11).

Como já referimos, a educação deverá entender-se como um processo de construção interna que leve o sujeito a tornar-se cada vez mais capaz de responder eficazmente às solicitações envolventes, mais humano, mais igual a si mesmo, mais autopoético.

Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar a “inquietação” em energia emancipatória (SANTOS, 2002).

Schön (2000) também preconiza que é necessária uma formação profissional que integre teoria x prática x reflexão, baseado no processo de reflexão na ação, ou seja, um ensino em que aprender através do fazer seja prioridade, um

processo de construção cuja capacidade de refletir seja estimulada pela interação. Enfatiza que somente uma nova epistemologia da prática, guiada na reflexão do profissional sobre sua prática, é que orientará uma possível mudança de um profissional reflexivo competente para encontrar respostas aos dilemas encontrados na prática cotidiana, de forma autopoética.

É possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão na ação. Após a aula, o docente pode pensar no que aconteceu no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão na ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 2000).

Refletir a prática apresenta-se, então, com dois aspectos complementares. Por um lado indica a necessidade de interferência na prática, da sua modificação por um processo próprio, intrínseco à pessoa. Por outro lado, refletir a prática é praticar a reflexividade, ou seja, dinamizar a vivência através de um processo recriador, adotando como perspectiva a possibilidade inerente de construção de um novo saber. Como bem coloca Geraldi (2003, p.248), “a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve intuição, emoção, não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos docentes”.

Para Perrenoud (2000) se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do docente. Desse modo, a reflexividade é entendida como característica do fazer profissional.

A educação deve direcionar a participação que é entendida como esforço, pois, aqui não será entendida como concessão porque primeiro “não é um fenômeno residual ou secundário da política social, mas um dos seus eixos fundamentais e segundo porque não existe algo preexistente, como se fora um espaço onde predominasse a participação. Se isto encontrarmos, não foi porque preexistia, mas porque se conquistou” (DEMO, 2001b, p.18-19).

Participação, portanto, supõe compromisso, envolvimento, é autopromovida, já que esta é entendida como característica de uma política social centrada nos próprios interessados, que passam a autogerir ou pelo menos a co-gerir a satisfação de suas necessidades (DEMO, 2001b. p.66).

Demo (2005a), demonstra que as universidades, por vezes acabam apresentando propostas participativas camufladas em novas e sutis repressões, prevalecendo à imposição do poder, ele ainda destaca que um dos requisitos para efetivar a participação é disputar com o poder, é estabelecer uma disputa com o mesmo, por conseguinte, participação não é ausência tão pouco superação ou eliminação do poder, mas sim outra forma de poder.

A redução da assimetria presente em algumas relações entre instituição educacional, docentes e acadêmicos e também entre cada qual será consequência de um processo de participação, quando for conquistado em seu legítimo sentido de defesa de interesses contra interesses adversos, ou seja, quando a participação em colegiado, por exemplo, deixar de ser vista como obrigatória, comparecer apenas quando chamado (reforçando a posição de objeto e não de sujeito). Afinal, a situação ideal de poder “olhando de cima para baixo, é aquela em que o grupo dominante é considerado legítimo e merecido” (DEMO, 2001a, p.73).

Ainda na vertente participação/educação, Demo (2001b) crê que a função insubstituível da educação é de ordem política, como condição à participação, como incubadora da cidadania, como processo formativo. Não podendo ser mecânica, nem automática, necessita de condições para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres. Daí surge à atuação do educador “orgânico” (Demo, 2002a), que seria a pessoa mais consciente, capaz de ativar a consciência crítica do outro, aquele que contribuirá para a efetivação da emancipação do outro (que pode ser um outro docente, o acadêmico e até mesmo o usuário do serviço). Para tanto de acordo, com Demo (2001a, p.52) é necessária a associação de outros componentes como:

- Noção de formação, não de adestramento, pois parte da potencialidade do acadêmico, assumindo-o como interessado primeiro do processo;
- Noção de participação, de autopromoção, de autodefinição, entendida como realização da sociedade participativamente desejada; não imposta;
- Noção de sujeito social, não de objeto, de paciente e de cliente;
- Noção de direitos e deveres, sobretudo os fundamentais, tais como os direitos de cidadão, o direito à satisfação das necessidades básicas e o direito a educação;

- Noção de democracia, como forma de organização sócio-econômica e política capaz de garantir a participação como processo de conquista;
- Noção de liberdade, igualdade, comunidade, que leva à formação de ideologias comprometidas com processos de redução da desigualdade social e regional, com o desenvolvimento, a qualidade de vida e o bem-estar culturalmente definidos;
- Noção de acesso à informação e ao saber, como instrumentos de crescimento da economia e da sociedade, bem como de participação política;
- Noção de acesso a habilidades capazes de potencializar a criatividade do trabalho, visto aqui como componente cultural, mais do que como simples elemento produtivo.

Diante do exposto participação difere de politicidade da educação, já que essa direciona àquela, politicidade refere à potencialidade de promover habilidade de intervenção no destino das pessoas e sociedades, à medida que se forjam sujeitos capazes de história própria (Demo, 2002 a).

Na afirmativa de Tardif (2002, p.18) é “por isso que a pedagogia é feita de dilemas e tensões, de negociações e estratégias de interação”. Para o autor, “ensinar é fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os acadêmicos”. Essas escolhas são dependentes da experiência dos atores, do contexto de tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, conseqüentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas.

Diante de docente que “aprende bem, estuda dedicadamente, produz conhecimento sistematicamente, traz para os acadêmicos textos seus, o acadêmico tem pelo menos exemplo edificante do que é aprender. Em contrapartida, diante de docentes que apenas reproduzem aulas, dificilmente o acadêmico chega à idéia de que educação tem como objetivo fundamental gerar autonomia” (DEMO, 2005a, p.95).

A elaboração própria torna-se, então, atividade estratégica, em primeiro lugar porque reflete a capacidade reconstrutiva, de onde surge o impulso para a autonomia. O que não se elabora, fica de fora, adere por imitação, não entra. Assim, a elaboração própria é a base da aprendizagem ativa, através da qual o acadêmico tenta, sob a orientação do docente, fazer-se autor, ter idéias próprias, argumentar, propor projetos próprios.

Sob esta ótica a educação deve abordar os seguintes pontos: educar para a responsabilidade; educar para o senso crítico; educar para aguçar o sentido da justiça social e educar para se personalizar.

Demo (2005a), expõe que a responsabilidade do docente está em cuidar da aprendizagem, não de dar aula. Saber cuidar, aqui não é visto como assistência ou assistencialista. significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte de construção da autonomia, como é proposto por Boff (1999).

Sendo o docente em relação ao acadêmico quem está mais adiantado no processo de aprendizagem cabe a ele garantir o direito de aprender, dispondo de conhecimentos e práticas renovadas sobre aprendizagem, ou seja, estimular o acadêmico à curiosidade pelo desconhecido, incitá-lo a procurar respostas, a ter iniciativa, a compreender e iniciar a elaboração de suas próprias idéias. Nesse sentido, é também um desafio ao docente transformar suas estratégias didáticas, (re) construir um projeto pedagógico próprio, (re) construir seus próprios textos científicos, (re) fazer material didático e recuperar constantemente sua competência.

Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. As formas de avaliação externa, no contexto das políticas avaliativas da educação brasileira tem sido um fator de retração da inovação, pois, em seus princípios, defendem e implementam um modelo único de qualidade sem, ao menos, discutí-lo na sua condição e contexto.

Após esse aprofundamento teórico em que buscamos conhecer todos os conceitos que pudessem de alguma forma estar relacionado com objeto em estudo para que possamos melhor compreendê-lo, o próximo passo será o detalhamento de como a pesquisa foi desenvolvida nos seus aspectos metodológicos.

4 Percurso Metodológico

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo descreveremos o percurso efetuado para a efetivação desse estudo, a metodologia é o “caminho do pensamento” que possibilita a apreensão da realidade imaginada pelo pesquisador. Assim a construção teórica de qualquer objeto de estudo já define o caminho metodológico que o pesquisador vai trilhar, com o que podemos afirmar a absoluta impossibilidade de dissociar o método do objeto, pois este é que escolhe o “seu” método. Pela profunda influência que há entre o sujeito e o seu objeto de estudo, aquele que a ele se destacou e despertou seu interesse, o ato de pensar nas técnicas instrumentos e estratégias de coleta de dados para a abordagem da realidade pesquisada, torna-se muito mais que um “conjunto de técnicas”, mas exige um grande “potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2006, p. 23).

A partir dessa pequena introdução da nossa compreensão acerca dessa relação visceral que há entre quem pesquisa, o objeto de estudo que escolheu e os métodos que vão permitir a aproximação da realidade investigada, apresentamos os referenciais que pautam este estudo, o método, as técnicas e instrumentos a serem utilizados.

4.1 Tipo de estudo

Dentre os vários métodos qualitativos, optamos pelo estudo exploratório. Neste sentido, enfatizamos a produção de discernimentos acerca do objeto investigado, com a intenção de entender o contexto e a complexidade onde o estudo se fez. A justificativa da escolha por esse tipo de estudo vem do fato que ele nos permitirá retratar os fenômenos que ocorrem em um grupo determinado no

exercício de sua ação educativa, de forma a permitir que as situações possam subsidiar os outros estudos que advirão da pesquisa de base.

“estudos exploratórios são investigações de pesquisa empírica que têm por finalidade formular um problema ou esclarecer questões para desenvolver hipóteses. O estudo exploratório aumenta a familiaridade do pesquisador com o fenômeno ou com o ambiente que pretende investigar, servindo de base para uma pesquisa futura mais precisa. São também utilizados para esclarecer ou modificar conceitos ...” (DENCKER e DA VIÁ,2001,p.59).

A opção pela abordagem qualitativa se deu por entendermos que esta é mais adequada ao objeto aqui estudado, uma vez que nos permite:

...a busca dos significados da ação humana na construção da história e visa compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto à: a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais (MINAYO, 2006, p.23).

Para Demo (2000), a pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes. Nossa intenção nesta pesquisa é a busca dos significados da ação docente na construção de uma trajetória de formação universitária de futuros enfermeiros em uma dada realidade concreta.

4.2 Local do estudo

A opção pelo campo de desenvolvimento desta pesquisa é o cenário de atuação dos docentes da Faculdade de Enfermagem a Universidade Federal de

Mato Grosso durante o desenvolvimento das suas atividades teóricas, teórico-práticas e estágios curriculares.

Para melhor compreender este cenário, vamos apresentar o atual currículo, suas temáticas e dinâmicas de organização: O curso de graduação em enfermagem da UFMT foi ofertado em 1976, atualmente, esta instituição oferece cursos de pós – graduação, Lato Sensu (especialização) e Stricto Sensu (mestrado), além de manter convênio com outra instituição de ensino superior, oferecendo em parceria um programa de pós-graduação (Doutorado em Ciências da Saúde). Contempla Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica UFMT/CNPq (PIBIC).

O estabelecimento conta com três (03) grupos de pesquisa devidamente cadastrados no diretório de grupos de pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq: Grupo Argos, voltado a estudos do trabalho, cuidados e subjetividade no campo da saúde e enfermagem, o Grupo Enfermagem, Saúde e Cidadania, direcionado a estudos de questões éticas, bioéticas, direitos e cidadania em saúde e enfermagem e o Grupo Gestão do Conhecimento Pluridisciplinar para o Trabalho em Saúde, com estudos relacionados à gestão da assistência e de pessoas no campo da saúde e enfermagem. Esses grupos congregam docentes, enfermeiros, estudantes de graduação e pós-graduação.

Atualmente, o corpo docente da referida faculdade conta com 40 professores do quadro permanente, sendo que dezessete (17) possuem o título de doutor, vinte (20) de mestre e três (03) de especialista. Desde a sua criação a faculdade passou por três mudanças na estrutura curricular, que hoje está estruturado tendo como referência as seguintes temáticas centrais:

a) O estudo do homem em sua integridade - o homem enquanto ser no mundo, a importância no trabalho e da cultura na organização e no desenvolvimento da civilização humana, as diferentes produções de conhecimento e do pensamento humano em seu processo histórico;

b) O processo de produção social do saber e práticas em saúde e em enfermagem - a organização e dinâmica das relações sociais e sua repercussão sobre as políticas e práticas em saúde e em enfermagem;

c) A dinâmica de Instituições da sociedade contemporânea às relações de poder nas várias instituições sociais, saúde e trabalho em enfermagem.

d) O processo de atenção à saúde do ser humana dentro de seu contexto social e biofísico - integridade do ser humano e suas necessidades em saúde; modelos, conceitos e práticas assistenciais na dinâmica da atenção coletiva e individual em saúde; gerenciamento, assistência e educação na promoção e recuperação da saúde; especificidade da prática de enfermagem.

Essas temáticas foram especificadas em Disciplinas organizadas seqüencialmente ao longo do curso por complexidade de conhecimento, dispostas em Núcleos Centrais de Aprendizagem.

Entende-se por Núcleo de Aprendizagem a organização de um conjunto de disciplinas e conteúdos teórico-práticos, das várias áreas de conhecimento, articulados em torno de uma temática central e de objetivos comuns a serem alcançados, respeitadas as especificidades de cada área.

Os núcleos propostos, com suas temáticas centrais, foram distribuídos em nove blocos correspondentes a semestres letivos, como a seguir:

QUADRO 1 – Estrutura curricular da Faculdade de Enfermagem / UFMT

Ano	Bloco	Núcleo Central de Aprendizagem
I	I	Saúde Sociedade e o Trabalho da Enfermagem
	II	Processos Biológicos Humanos I
II	III	Processos Biológicos Humanos I
	IV	Introdução ao Processo de Cuidar e Gerenciar em Saúde e Enfermagem
III	V	Enfermagem no Processo de Cuidar e Gerenciar em Saúde do Adulto I
	VI	Enfermagem no Processo de Cuidar e Gerenciar em Saúde do Adulto II
IV	VII	Enfermagem no Processo de Cuidar e Gerenciar em Saúde da Criança e do Adolescente
	VIII	Atenção de Enfermagem à Saúde da Criança, Adolescente e Adulto
V	IX	Gerenciamento em Saúde e Enfermagem

Fonte: FAEn/UFMT, 1996.

Na organização dos núcleos de aprendizagem foi privilegiada a compreensão do ser humano em sua integridade, como ser social, biológico e emocional, prevendo-se atenção à criança, adolescente, adulto e idoso.

A carga horária total do curso corresponde a 4.035 horas, distribuídas em nove semestres, conforme demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 2 - Demonstrativo dos créditos que integralizam o curso de graduação em enfermagem.

Disciplinas	Créditos (T.L.P.)	Carga Horária
Disciplinas Obrigatórias	95.12.42	3045
Estágios Curriculares	0.0.30	900
Trabalho de Conclusão de Curso	0.0.1	30
Disciplina de Educação Física	0.0.2	60
TOTAL		4.035

Legenda: T – Créditos teóricos L – Créditos de Laboratório P – Créditos Práticos

Fonte: FAEn/UFMT, 1996.

4.3. Sujeitos do estudo

Os sujeitos do estudo são os docentes permanentes do curso com formação em enfermagem que aceitaram participar da pesquisa e que atuam em atividades teóricas, teórico-práticas e estágios curriculares junto aos alunos da FAEn/UFMT.

Os critérios de inclusão foram: estar no exercício da docência por ocasião da coleta de dados, ser enfermeiro e aceitar participar da pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 1).

Para se aproximar dos sujeitos do estudo realizamos inicialmente um levantamento junto à coordenação da faculdade de todos os docentes que

atendem aos critérios de participação, sendo todos convidados a participar da pesquisa, entretanto apenas sete (07) aceitaram o convite. Desses quatro (04) são do sexo feminino, três (03) do sexo masculino; quatro (04) são doutores, dois (02) mestres e 01 (um) especialista, todos referem dedicação exclusiva, com carga horária semanal de 40 horas. No tocante aos projetos de extensão e de pesquisa, cinco (05) atuam em projetos de extensão; quatro (04) estão envolvidos com projetos de pesquisa, três (03) participam do GPESC, seguidos por um (01) que é membro do GEPLUS. Para garantir o anonimato, todos os sujeitos foram denominados no relatório da pesquisa, D1, D2, D3 e assim sucessivamente, sendo D, para designar docente e o número para diferenciar as entrevistas com aquele docente específico. Foi considerado como critério para encerrar as entrevistas a “saturação”, que se caracteriza pela “repetição de conteúdos relativos aos problemas investigados” nas entrevistas que se sucedem (MINAYO, 2006).

4.4 Procedimentos e técnicas para coleta de dados

Para coletar os dados optamos por utilizar os procedimentos metodológicos da Pesquisa Qualitativa, através do uso de entrevistas, onde definimos o perfil dos sujeitos entrevistados quanto a: identificação pessoal, formação acadêmica na graduação, titulação lato e stricto sensu, áreas de atuação e experiência profissional ao longo da carreira docente na FAEN/UFMT. E em seguida abrimos para entrevista propriamente dita que teve como pergunta direcionadora: *“Como você, enquanto docente de enfermagem, vem desenvolvendo a sua prática pedagógica nas atividades teóricas, teórico-práticas e estágios curriculares ao longo de sua carreira na FAEN//UFMT?”*

Vale destacar que os seguintes aspectos foram aprofundados quanto às entrevistas: diferenças qualitativas entre início, continuidade e atualidade da carreira; a qualificação profissional, ou seja, a realização da pós-graduação lato ou

stricto sensu, direcionou a diferença nesta atuação, que tipo de diferença foi essa e os elementos que interferem na prática docente (Apêndice 2.1).

Compreendemos que a entrevista é o momento em que o sujeito se revela de modo subjetivo no processo de coleta de dados. Para Minayo (2006) a entrevista faz parte da relação mais formal do trabalho de campo, em que o pesquisador intencionalmente, recolhe informações das falas dos atores sociais. As informações refrem-se diretamente ao indivíduo, ou seja, as suas atividades, valores e opiniões.

A entrevista foi realizada após a abordagem, leitura e assinatura do termo de consentimento e esclarecimento quanto aos objetivos e aspectos legais da pesquisa para cada docente, esse encontro ocorreu em datas e locais previamente definidos pelos próprios entrevistados. Seis (06) entrevistas foram realizadas na FAEn/UFMT e uma (01) no HUJM, durante o expediente do docente. O tempo da entrevista com os docentes teve em média 43 minutos, tendo como duração máxima 47 minutos e a menor duração foi de 40 minutos. O período da coleta de dados ocorreu entre os dias 29 de Outubro a 13 de Dezembro de 2007, tal intervalo justifica-se pelos vários feriados presentes no referido semestre além da participação dos docentes em eventos fora de Cuiabá assim como o próprio fechamento do semestre.

Mediante a autorização prévia, a entrevista foi registrada através de gravações em fita cassete, posteriormente transcritas e analisadas. A transcrição foi realizada pela pesquisadora principal ao final de cada entrevista (Apêndice 2).

Pretendemos, portanto com o desenvolvimento deste trabalho conhecer a realidade dos sujeitos da pesquisa contextualizando-os no seu meio social.

A questão direcionadora da entrevista foi testada previamente com o objetivo de se verificar o entendimento das questões formuladas assim como, possibilitar uma melhor preparação do trabalho objetivando a previsão de horário, duração aproximada, escolha de local para realização das entrevistas, transcrição das fitas gravadas, revisão dos textos e seleção de trechos importantes para análise. Segundo Gunther (1999), sempre convém realizar, pelo menos, um estudo piloto

(pré-teste) para verificar *se e como* as perguntas estão sendo entendidas pela população alvo e se realmente respondem aos objetivos da pesquisa.

4.5 Procedimento de Análise

A análise dos dados foi efetuada através da análise temática que segundo Minayo (2004, p.209) consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objeto analítico visado.

Após a fase de coleta de dados, a partir da transcrição das entrevistas, foram realizadas leituras sucessivas do material coletado, a fim de extrair das falas, situações de maior relevância, as quais respondessem o objetivo do estudo. Seguida por uma classificação, ou seja, foi efetuado um painel que agrupou elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de englobar os aspectos analisados.

A análise temática, segundo Minayo (2004), apresenta três etapas. A primeira consiste na leitura flutuante – leituras exaustivas do material – para a construção do corpus – a organização do material de maneira que contemplou os aspectos levantados no roteiro, e que esteja de acordo com o objetivo – os dados devem responder as questões propostas.

4.6 Aspectos ético-legais do estudo

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Saúde do Hospital Universitário Júlio Muller, sob o número 315 em 12

de Janeiro de 2007 - CEP/HUJM/ 07, atendendo à determinação da Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Pesquisa – CONEP (Anexo1).

5 Análise dos dados

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo foi estabelecida a totalidade do objeto por meio da análise, que se concretiza a partir das categorias associadas às interpretações e considerações teóricas de sustentação.

Logo, concluída a coleta de dados, após leituras e releituras dos mesmos, passamos a organizá-los de forma categorial para que pudéssemos proceder à análise propriamente dita. As categorias propostas emergiram da descrição dos relatos dos docentes do Curso de Enfermagem da UFMT, precedidas pela proposta de Demo (2004a), no tocante as condições que propiciam a aprendizagem significativa, são elas: a pesquisa, a elaboração própria, o envolvimento, a relação pedagógica, a orientação e o docente maiêutico. Essas foram associadas, como se segue: pesquisa e elaboração própria; relação pedagógica, docente maiêutico e orientação e por fim envolvimento sendo então identificadas quatro (04) categorias, respectivamente: (1) O significado da qualificação profissional no nível *stricto sensu* na prática pedagógica dos docentes; (2) A relação pedagógica e o desenvolvimento da prática pedagógica; (3) O docente maiêutico e sua relação com o processo de formação e (4) O envolvimento como mola propulsora para a educação contextualizada.

5.1 O significado da qualificação profissional no nível *stricto sensu* na prática pedagógica dos docentes

Partindo da definição de educação como um processo de formação da competência humana e da pesquisa como um questionamento reconstruído permanente, nesta categoria constatamos que os docentes do curso de enfermagem da

UFMT vêm buscando melhorar sua prática docente a partir da qualificação profissional, vendo nas suas ações cotidianas, de forma clara essa diferença:

...nos primeiros anos a gente foi aos trancos e barrancos aprendendo na prática, ai depois a gente foi fazendo alguns cursos de aperfeiçoamento no ensino superior, outros cursos de pequena duração, especialização e mestrado até você se capacitar para realmente ser professor [...]o mestrado me trouxe, me abriu um horizonte inclusive de ensinar e aprender, aprender a ensinar, isso foi uma coisa que trouxe em crescimento muito grande pra mim...
(D4)

E essa qualificação propicia o questionamento e encaminha a superação e reconstrução de teorias e práticas existentes, constituindo, portanto um processo de aprendizagem, afinal questionar é parte de um aprender a aprender:

..o stricto sensu ampliou grandemente minha visão de mundo. Então o mestrado foi muito importante por tirar aquela ingenuidade que eu tinha, aquele romantismo que eu tinha das coisas...o mestrado foi um marco porque ele me abriu enquanto docente, enquanto pesquisadora[...]eu tinha uma percepção um tanto quanto romântica, digamos assim ingênua do sistema...(D1)

Para Demo (2002c), um questionamento reconstrutivo qualificado possibilita aprendizagens efetivas e significativas, possibilitando a emergência de um aprendiz com capacidade de encaminhar suas próprias aprendizagens.

A partir da fala dos docentes é possível perceber que todo questionamento deve pretender uma superação e uma reconstrução feita pelos sujeitos envolvidos, processo no qual os próprios participantes também se reconstróem como sujeitos e assim, emergem como sujeitos autônomos e capazes de intervir nas realidades que questionam. Neste caso, é ilustrativa a fala do referido docente ao considerar:

...eu acho que essa saída para pós-graduação é determinante até pra gente se afastar do contexto profissional, eu estava praticamente quase 15, 12 anos dentro daquele contexto e o cotidiano tem muito essa questão de um pouco passar a nossa visão, você faz sempre aquilo, você vai perdendo um pouco a nitidez das coisas então, o se afastar e o retornar eu acho que fazem o movimento interessante de

enxergar outras possibilidades, maneiras diferentes de fazer aquilo que você fazia anteriormente, eu acho que nesse sentido foi imprescindível além de toda a formação muito técnica nós éramos docentes e ao mesmo tempo enfermeiros assistenciais, essa era a nossa prática muito intensa[...] a pós-graduação veio trazer um acréscimo de uma discussão mais crítica, mais teórica para aquilo que nós fazíamos...(D2)

Ao nos apropriarmos do conceito proposto por Vásquez (1990), no tocante aos níveis de práxis, temos a criadora ou inovadora (e também denominada como transformadora a qual permite enfrentar novas necessidades, novas situações, com uma atividade que só pode ser atribuída a aquele ser consciente e social) e a práxis reiterativa ou imitativa, aquela que é dita como uma práxis que não produz uma nova realidade, esta não produz uma mudança qualitativa na realidade presente, não faz emergir uma nova realidade humana, porém, pode contribuir para ampliar a área do já criado, constatamos que os docentes que buscaram ampliar o conhecimento através do mestrado e/ou doutorado apresentam a práxis criadora o que é revelado na compreensão da realidade vivenciada no exercício da prática pedagógica, conforme relato:

É que eu sou um agente de mudança, de transformação e eu tenho trazido muito para minha prática a militância, né? Não só a teorização, eu sou muito de querer ver as coisas acontecerem um pouco mais rápido, de interferir mais, mais incisivamente em algumas situações. [...] Militância eu defino assim: como atividade extracurricular, como aquela atividade que não é obrigação do professor... (D1)

Também, é evidenciado o compromisso da instituição e do corpo docente para com a formação:

...o fato da Faculdade ter investido na capacitação dos professores, tem trazido a pesquisa permeando toda a formação do aluno. Então hoje você tem, não sei nem quantos PBIC [...], muitos bolsistas de Iniciação Científica, de extensão e outros tipos de bolsa FAPEMAT, por exemplo.(D1)

Compreendemos que o docente que está próximo da qualidade política é aquele que tem vivência em movimento social organizado, que busca a

aprendizagem fora do espaço formal de educação, entende que o cuidado e autonomia estão em correlação e tem a percepção crítica da inserção social da prática da enfermagem nas políticas de saúde.

Concebemos qualidade formal como a capacidade de inovar pelo conhecimento e a qualidade política como a capacidade de orientar-se pela ética dos fins e valores, para fazer e se fazer oportunidade histórica através desse conhecimento, ambas direcionam ao desenvolvimento do processo emancipatório, que ocorre a partir do entendimento do conhecimento como meio e da mobilização ideológica como fim, através da inovação, do exercício da cidadania e da ética.

...acho que qualquer qualificação que nós enquanto professores nos submetemos [...]o retorno se dá pela incorporação de novas concepções, novos entendimentos e a visão de mundo muda muito e isso faz com que o professor se sinta “calibrado”, a formação em nível de pós-graduação, ela abre fronteiras para se enxergar muitos aspectos e mudar inclusive atitudes e comportamentos.(D5)

Portanto, essas qualificações perpassam por mudanças de concepções que implicam, necessariamente, nova forma de ver e de compreender a realidade, conforme relata D1: *[...]os alunos têm vindo mais preparados, a faculdade, o curso tem permitido que os alunos avancem em termos de ir além do currículo propriamente dito, né? A pesquisa tem fortalecido a reflexão dos alunos.* Assim como, outros modos de atuação para obtenção de conhecimentos, transformações do próprio conhecimento, o que altera, portanto, as formas de se interferir na realidade e conseqüentemente no ensino, é que se evidencia na fala: *[...] a questão do Comitê de Defesa da Criança Hospitalizada foi uma demanda dos alunos. O olhar crítico que os alunos colocaram em cima daquela prática, “não professora a gente tem que fazer alguma coisa...” (D1).*

Para García (1999), a formação de docentes é um processo contínuo, cujo desenvolvimento se estende ao longo do percurso da carreira profissional, de tal modo que desenvolvimento envolve uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem. Assim, a qualificação profissional contribui para que os docentes se formem como sujeitos, e, como tal, percebam sua responsabilidade no desenvolvimento do ensino e

da aprendizagem, demonstrando atitude ativa e reflexiva sobre a prática pedagógica que desenvolvem:

A gente percebe não só no trabalho final do aluno lá do TCC que a gente acompanha, mas o acompanhamento ao longo das disciplinas, o aluno que tem tido a experiência de extensão ou de pesquisa ele tem muito mais insights, análise da situação que ele vivencia porque a pesquisa exige isso você tem dados, você tem que analisar, você tem que articular então desenvolvem essa capacidade de articular mais elementos que às vezes as disciplinas não trazem...(D2)

Logo a pesquisa é vista como dinamizadora do processo de aprender e intervir na realidade ou de integrar diferentes disciplinas, pois o processo pedagógico que visa à construção do saber do indivíduo deve estimular o ato reflexivo desenvolvendo sua capacidade de observação, de análise, de crítica, de idéias e de autonomia de pensar, ampliando os seus horizontes, tornando-o agente ativo nas transformações da sociedade, buscando interagir com a realidade na qual está inserido.

Nesta perspectiva, os acadêmicos em formação não se apropriam do saber produzido, sistematizado, mas de um saber que seja significativo como instrumento de cidadania, ao manter uma relação consciente com o seu trabalho, o docente é impulsionado a explicitar sua intencionalidade pedagógica, em outras palavras, não basta formar indivíduos, é preciso saber que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando (Duarte, 1996.p.51-52), conforme destaca a fala:

Sem falsa modéstia a gente tem um sentimento de responsabilidade em relação à formação do aluno e isso me acompanha sempre. No início eu via muito a importância do professor ser o espelho do aluno[...]a minha prática docente eu procuro permear enquanto enfermeira seja em sala de aula ou lá no hospital que é meu forte maior, pensando que o aluno precisa ter um bom exemplo. Você tem que ser ético, você tem que acreditar no SUS, acreditar que a medicina não deveria ser mercantilizada. A gente procura trazer isso na prática, mas isso é uma coisa natural porque realmente a gente acredita. Eu vejo que o docente precisa ter essa percepção de que você está sendo espelho, né?(D1).

Portanto, diante das falas é evidenciado que a qualificação profissional dos docentes aponta para experiências inovadoras nas salas de aula e nos demais cenários pertinentes uma vez que, o docente deve estar preparado para as atividades de ensinar, pesquisar e aprender.

Considerando a inovação no campo educacional, como toda tentativa que visa mudança na cultura ou na prática acadêmica, compartilhamos com Cunha (2001) que essa surge como produto de ação humana que introduz mudanças no ensino com a intenção de melhorá-lo, a exemplo do que refere:

... já algum tempo a gente vem trabalhando com o TCB... a prática mais inovadora do bloco. Que o que é? é uma forma da gente integrar as três disciplinas que são: Enfermagem Saúde da Criança e Adolescente, Enfermagem e Cidadania e o Gerenciamento institucional[...]o Trabalho de Conclusão de Bloco é uma inovação, para você ver como a pesquisa ela retroalimenta o ensino, tanto a pesquisa como a extensão.(D1)

O D4 ao falar de sua atividade docente, revela que o caminhar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, pela preparação pedagógica, exige intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis ou não, e que esse não acontece em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional:

... ao inicio da minha carreira a gente procurava se transmissor de como você foi formado, eu entendo que ao inicio de minha carreira e até certo tempo a gente atuava muito mais como transmissor de conhecimento, ou melhor, multiplicador do que propriamente um professor com conhecimento pedagógico, como facilitador. (D4).

Vale destacar que a inovação pedagógica voltada à inovação curricular visa à formação do profissional-cidadão não restrita somente ao modo como o docente e o acadêmico interagem entre si e à maneira pela qual se relacionam com o conhecimento. Se contemplar os vários aspectos da vida universitária, tornando o processo educativo indissociado das atividades de pesquisa e extensão, as inovações poderão ao mesmo tempo, atender as exigências sociais, acompanhar os

avanços técnicos-científicos e levar à qualificação didático-pedagógica dos docentes, tanto que D5 afirma pontualmente:

...essa coisa de nós estarmos tentando articular o ensino, a pesquisa e extensão fazendo com que o aluno abra os olhos para determinadas situações problemáticas e calcada em cima dessas possibilidades dessas estratégias de desenvolvimento de extensão, de pesquisa e do próprio ensino.(D5)

Somente docentes que se transformam em sujeitos cultos, isto é, sujeitos“pensantes” e críticos, são capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade na qual convivem, considerando o contexto político, as diferenças sociais, a diversidade cultural, os interesses de grupos e classe sociais e, assim, poder agir eficazmente frente às concretas e complexas situações que se afiguram no âmbito escolar. Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado em seu pequeno mundo pessoal e profissional, como nos diz Libâneo (2002).

Logo, se por um lado à práxis criadora está presente a fala do D7 revela o desenvolvimento de uma prática reiterativa, é o que caracteriza a fala idealizada e um tanto vazia:

Eu costumo falar assim: a gente tenta trabalhar com o aluno dentro de uma visão contextualizada do processo de assistir, né? Ultimamente, a gente tem investido muito e por conta da sistematização da assistência, a gente está discutindo muito as condutas de enfermagem, dentro do perfil da elaboração de diagnósticos, tentar traçar a nossa cara porque no meu entendimento eu acho que assim o aluno ele tem dificuldade de implementar a metodologia da assistência por falta de sustentação dessa prática dentro da própria academia então, ele precisa ter um fortalecimento.(D7)

Em todas as falas é possível visualizar a ênfase que a formação/qualificação alicerça o ensinar e o aprender, para os docentes é indispensável à busca constante do aprimoramento profissional. Como conclusão das análises desenvolvidas nesta categoria, observamos, que é visível a modificação, o crescimento desses docentes, que segundo Demo (1990), docente é quem, tendo

conquistado espaço acadêmico através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino. Não se atribui à função de docente a quem não é basicamente pesquisador. Assim sendo, para ensinar é preciso pesquisar, pois do contrário o docente é um simples repassador do pensamento alheio, e deve ser denominado instrutor, é o que podemos constatar:

Até bem pouco tempo a gente não tinha produção, publicação de alunos e também de poucos professores e as produções eram voltadas para questão técnica assim tipos: vamos estudar a questão da sonda vesical. Hoje não, hoje a gente já consegue extrapolar disso.(D4)

A seguir apresentamos a segunda categoria que versa sobre a relação pedagógica e o desenvolvimento da prática pedagógica na formação de enfermeiros, na realidade estudada.

5.2 A relação pedagógica e o desenvolvimento da prática pedagógica

Nesta parte do estudo, retomamos por meio da análise dos depoimentos dos docentes entrevistados, a discussão sobre a relação pedagógica e a prática pedagógica exercida pelos docentes da Faculdade de Enfermagem da UFMT, iniciada na parte introdutória. Procuramos captar as idéias que fundamentam a prática pedagógica na formação do enfermeiro voltada para a relação entre sociedade, instituição, acadêmicos e docentes.

A relação pedagógica é aqui entendida como vínculo que se estabelece entre docente, acadêmico, saber e conhecimentos, sendo fundamental para o processo ensino-aprendizagem. Essa relação pode assumir diversos significados, de acordo com as diferentes tendências pedagógicas. Não pretendemos analisar as características desta relação sob a ótica das tendências, mas sim procuramos

compreender o dia-a-dia da prática docente que se manifesta por meio das relações entre o docente, o acadêmico, os saberes e conhecimentos.

Buscamos reconstruir, a partir das entrevistas, o conteúdo da relação pedagógica desenvolvido pelo docente diante das relações mantidas nesse contexto. No tocante à relação entre educação e sociedade, os depoimentos dos docentes deixam claro que a sociedade e a instituição seja de educação ou saúde não são realidades autônomas, independentes, elas se influenciam e se interagem. A instituição educação é vista pelos docentes, como uma prática social com potente papel transformador, uma vez que o contato com o mundo do trabalho em saúde aguça a percepção para as desigualdades e vulnerabilidade humana no contexto da saúde, é o que podemos constatar nas falas:

...a gente teve nesse último semestre uma experiência bem difícil dos alunos na prática em especial lá no Pronto Socorro e os alunos trouxeram muitas denúncias[...]retomamos a idéia do Comitê que já está constituído, a Promotoria está apoiando e já começamos a atuar, essa é uma coisa, a própria associação AMAR criança...(D1)

Hoje você não pode falar em formar enfermeiros sem discutir o contexto que se dá à saúde da população[...]a gente fazia um ensino muito técnico, não se discutia os direitos dos usuários e não se discutia a Universalidade do SUS. (D4)

É, portanto evidenciado que na busca da implementação de uma mudança para adequar a formação profissional às recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais às faculdades, os cursos vêm sendo instigados a redirecionar, as relações entre cultura, sociedade, saúde e educação. Nesse redirecionamento, destacamos que o Projeto Pedagógico do curso em estudo configura-se na necessidade de se estabelecer estratégias que indiquem o acadêmico como sujeito do processo ensino-aprendizagem, a articulação teoria – prática, o uso de metodologias ativas e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como superação dos desafios da mudança, essa é a direção apontada por D6:

...a gente não tinha assim essas diretrizes, a gente enfocava muito a fisiologia, a patologia e os cuidados na área hospitalar, isso é fato e até hoje a gente tem uma certa resistência enquanto a isso. Mas nós

temos mudado nosso foco, o aluno precisa sair sabendo os aspectos voltados para doença, mas ele precisa também ter uma visão maior de saúde, os fatores que levam o individuo a adoecer...(D6)

Também no decorrer da análise foi possível captar posicionamentos significativos e críticos, onde percebemos uma conscientização, por parte dos docentes, quanto aos problemas sociais e políticos que atinge a instituição educacional. Um dos docentes entrevistados fez o seguinte comentário:

É por isso que a gente tem que defender que o ensino público e que o professor tem que ter a dedicação exclusiva, né? Tem que ser público não, mas é muito bom ter a possibilidade do ensino público, do professor ter condições de desenvolver um trabalho bom, com tempo. (D1)

Nessa perspectiva da relação pedagógica, a compreensão corroborada pelo depoimento do docente D5 é a seguinte:

...a gente sabe que nos serviços públicos de modo geral as universidades elas vem num processo de crise muito grande, cada ano se fala em reforma universitária,... a gente tem uma série de problemas na formação, o volume de trabalho é muito grande porque a reposição de docentes para determinadas áreas, que são áreas bem específicas que inclusive não se encontra professores capacitados para tal, tem a questão salarial que vem sendo desenvolvida dentro de uma forma degradante.

...o próprio Ministério da Educação não dá o suporte necessário em termos de equipamentos tecnológicos para que a gente possa avançar mais [...]Agora penso também, que a gente não pode ficar exclusivamente esperando que a universidade, o Ministério da Saúde e o Governo federal de todo esse subsídio para que o ensino aconteça [...]A gente pode como temos feito na faculdade buscar estratégias que dê um suporte adequado para o processo de ensino através de projetos.(D5)

Dentre os problemas políticos, um dos entrevistados aponta para a fragmentação do currículo, o que de certa forma interfere no processo de formação do enfermeiro, ao fazer a seguinte revelação:

A articulação do nosso currículo ainda ela é muito engessada, a gente não tem a flexibilidade que a LDB propõe, nós ainda não conseguimos por em prática então a gente tem disciplinas muito fechadas nelas mesmas e a experiência de pesquisa ou extensão que o aluno traz ela não é compreendida como acréscimo de conhecimento, às vezes os alunos chegam a verbalizar isso, eles entendem que a participação em projeto seja de pesquisa ou extensão acaba sendo muito mais para o crescimento profissional para formação dele do que propriamente as práticas que eles tem dentro das disciplinas, mas isso ainda não é considerado tanto, que a gente não faz aproveitamento dessas experiências na integralização do currículo.(D2)

Essa insatisfação apontada pelo docente pode ser o catalisador de um processo de busca por novos direcionamentos, indicando que um processo de reflexão sobre a prática ocorre a partir do conflito entre a realidade encontrada na atuação profissional e os conhecimentos que ele detém e que, na práxis pedagógica cotidiana, junto aos discentes, ele pode intervir.

Compreendemos que a prática docente influencia de maneira favorável ou não às ações políticas, éticas e técnicas propostas pela instituição educacional. A fala acima nos permite um direcionamento às Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam o Curso de Enfermagem, essas apontam elementos conceituais, filosóficos e metodológicos que fundamentam a mudança no processo de educação além de indicar estratégias de ensino como elementos essenciais na construção de uma nova proposta pedagógica para a formação do enfermeiro.

A atuação de docentes na enfermagem numa perspectiva crítico-reflexiva, vem mobilizando algumas instituições de ensino, em especial de nível superior dentro do propósito de construir um modelo curricular, apontando para um processo de formação articulado com o mundo do trabalho, que rompa com a dicotomia teoria-prática, empregando estratégias pedagógicas inovadoras, com ensino contextualizado, proporcionando aprendizagem significativa, perspectivando um profissional mais crítico e comprometido com as questões inerentes a sua profissão (CHIRELLI, 2000).

No que diz respeito ao papel da prática pedagógica os docentes questionam aquela prática convencional, tradicional, ministrada de forma, tecnicista e reforçada por uma atitude supostamente neutra, por parte do acadêmico vejamos o posicionamento de D3[...]*acho que à medida que a gente está nesse processo, a*

gente procura incorporar[...]esse processo que não é de ser essa coisa bancária. Assim o acadêmico, sujeito do seu processo de formação requer a predominância da formação sobre a informação em que o ensino é direcionado para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, de articular conhecimentos, de desenvolver habilidades e atitudes, de saber buscar informações para resolução de problemas e de enfrentamento de situações de imprevisibilidade, de mobilizar a sua inteligência para fazer face aos desafios do trabalho, de apreender a realidade social e de reconhecer as lacunas do seu conhecimento, o que demonstra a falência do modelo docente como centro do saber, aspecto observado no depoimento:

A gente vinha com todos os sistemas preparados e dava tudo sobre sistema renal, tudo ali, o aluno copiava e então você tinha metade da carga horária da disciplina em sala de aula com conteúdo teórico, aí depois você ia para o campo para executar as atividades [...]com o decorrer do tempo, pensamos vamos tentar fazer uma mudança, [...]vamos discutir em cima de um caso real.(D4)

Para que possa ocorrer à reconstrução de um objeto há necessidade do questionamento, com isso o acadêmico deixa de ser um objeto copiador para ser um sujeito participativo e autônomo. O docente deixa de ser um reprodutor do conhecimento e passa a ser um orientador da reconstrução e questionamento do acadêmico. Como diz Freire (1998, p.47) “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou sua construção”.

Demo (2005b), preconiza que o docente pode trazer idéias pertinentes para o acadêmico através de aulas, mas isto ainda não é aprendizagem, pois, para que tais idéias cheguem aos acadêmicos, principalmente se torne desses, devem passar pelo processo autopoético de elaboração própria.

O processo de formação de profissionais críticos, reflexivos, criativos com compromisso político e capazes de enfrentar os problemas complexos que se apresentam na sociedade e especificamente na área da saúde, pressupõem a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que possibilitem aos acadêmicos ocuparem o lugar de sujeitos na construção da sua aprendizagem, tendo

o docente com facilitador e orientador. O oposto ao acima mencionado, nos direciona a falência do modelo de aula expositiva, é o que demonstra D6:

...a gente começou com retroprojeter, mas eu percebo que tanto o retroprojeter como o multimídia hoje deixa o aluno muito preocupado com o copiar, em prestar atenção no que o professor está falando. O que eu venho percebendo que essas práticas, elas não bem trabalhadas, elas acabam dificultando o aprendizado, porque o aluno, ele não presta atenção, ele conversa. (D6)

Ainda segundo Demo (2003, p.34): Aquele que tem por base a aula expositiva e faz da escola um monte de salas de aula, onde se escutam cronometricamente exposições que devem ser atentamente escutadas, anotadas, muitas vezes decoradas, para depois devolver, da mesma forma copiada, na prova. É a escola-xerox, ou bancária.

Diante das falas apresentadas percebemos que essa proposta de aprendizagem e conhecimento mencionada por Demo se faz presente nas atividades propostas pelos docentes entrevistados, uma vez que há nitidez sobre os malefícios da prática instrucionista e a busca pelo reconstrutivo e político se faz presente.

Como sabemos a relação pedagógica é um vínculo que se desdobra em trabalho sistemático e intencional por parte do docente, nos depoimentos transcritos muitos docentes deixam transparecer que eles rejeitam o espontaneísmo [...] *eu tenho mudado bastante minha estratégia de ensino, eu focalizo mais assim as discussões em grupo...(D6)* e o autoritarismo [...] *eu tento alternar um pouco a aula de multimídia, com a de relacionamento mesmo que é a de botar eles conversando, a gente dá oportunidade para todo mundo se posicionar.(D3)*

E esse trabalho sistemático e intencional favorece a articulação entre a teoria e prática a qual pressupõe ações pedagógicas que, ultrapassem os muros da academia, indicando a necessidade da inserção do acadêmico em realidades concretas, fazendo com que a formação seja centrada na prática, numa contínua aproximação do mundo do ensino com o mundo do trabalho. Essa articulação se dá através de um processo que deve possibilitar o teorizar a partir da prática nos vários espaços onde acontece o trabalho de enfermagem – comunidade, equipe de saúde da família, escolas, creches, laboratórios, serviços de saúde na rede básica e da rede

hospitalar, bem como os espaços de gestão do SUS. A diversificação dos cenários de aprendizagem implica na participação dos docentes, essa participação se apresenta na perspectiva de uma efetiva articulação que contribui não só a formação profissional, mas também para a mudança na produção de serviço, para isso é importante o preparo dos espaços de práticas, como segue:

...eu tenho usado de estratégias que são as questões de pactuar algumas atividades de negociações com o serviço, antes de iniciar as práticas, acho que isso em muito minimiza as diferenças, os impactos e obstruções facilitando aquilo que a gente tanto almeja dentro do ensino e serviço.(D5)

Outro aspecto importante a destacar é a questão do perfil acadêmico, no dia-a-dia o docente de enfermagem encontra pela frente acadêmicos com as mais diferentes características. Estas diferenças estão relacionadas a do grupo, classe, família e outros que estão na base da própria estrutura social, vejamos a fala:

Hoje a gente percebe que cada dia que passa temos trabalhado com alunos mais jovens, hoje nós temos alunos com 17 anos então, estão acabando de sair da adolescência e esses alunos não se prende muito ao data-show, são alunos que estão acostumados com o professor show-man lá do cursinho e aí dependendo da aula começa a ficar enfadonha para ele, né. (D6)

Indagados sobre o perfil do acadêmico, os docentes manifestaram concepções normativas de participação e criticidade. A título de exemplo, segue depoimento:

...o olhar crítico que os alunos colocaram em cima daquela prática, “não professora a gente tem que fazer alguma coisa”, aí lembramos da proposta do comitê, eles vieram, participaram, os nossos alunos estão participando...(D1)

Como se sabe, para que um profissional seja considerado competente ele precisa ter capacidade de mobilizar e articular todos os seus conhecimentos e habilidades para a solução dos mais diversos problemas. O mundo acadêmico, portanto, precisa não apenas de instruir os seus acadêmicos, mas também

criar situações de aprendizagem que conduzam a desafios cognitivos cada vez mais complexos. Isso é importante para que o acadêmico valide os seus conhecimentos e habilidades, experimente e supere os constantes desequilíbrios e dificuldades encontradas.

Entretanto, o interesse do acadêmico será maior se lhe for dada à oportunidade de pesquisar, de interagir, de intervir em seu próprio processo educativo, resgatando assim, sua consciência de sujeito inteligente.

Moretto (2003) destaca que na estratégia construtivista valorizam-se as concepções prévias dos acadêmicos, tornando-as ponto de partida para a aprendizagem de novas concepções, criação de situações de aprendizagem que não sejam dificultadas pela falta de flexibilidade dos currículos ou pelo isolamento das disciplinas.

Mas para D6 o que vemos é um descompasso entre as situações propostas pelo docente e as características por isso, em vez de impor conteúdos, o docente deve propor atividades que estimulem o desenvolvimento intelectual do acadêmico. Atividades que estimulem o acadêmico a agir sobre elas:

...o que a gente percebe é que nossos alunos de enfermagem atualmente são muito habilidosos, não só nessa área de computação, mas eles têm habilidades diversas, nós temos alunos atores, alunos que participam de grupo de jovens, grupo de teatro, dança, temos alunos músicos e a gente não pinça essas coisas importantes do aluno, que ele poderia estar desenvolvendo na saúde. (D6)

Na opinião do docente entrevistado, os alunos são indivíduos ativos e críticos, estimulados pelo valor pedagógico da pesquisa, tal posicionamento é realçado na fala:

...a gente percebe que o aluno chega melhor preparado mais crítico, mais analítico[...]o aluno que tem tido a experiência de extensão ou de pesquisa ele tem muito mais insights, análise da situação que ele vivencia porque a pesquisa exige isso você tem dados, você tem que analisar(D2).

Um dos componentes mais estratégicos para a gestão da autonomia constitui-se, na visão de Demo (2005b), o saber pensar aprendendo a lógica das

coisas e dos fatos, fazendo caminhos, desfazendo tramas e lendo problemas. Como algo que não se ensina, aprende-se a pensar pelo questionamento, pela construção e desconstrução do conhecimento. Para ele saber pensar é saber reconhecer as relevâncias do cenário e tirar conclusões úteis, ver para além das aparências perceber as rachaduras das coisas, inferir texto inteiro de simples palavra, porque, a bom entendedor, uma palavra basta. (DEMO, 2005a, p.17).

Demo reafirma tal posicionamento ao mencionar que o acadêmico que pesquisa não só aprende melhor reconstruir conhecimento como principalmente propicia sua autonomia no sentido da cidadania ativa, ou seja, “aquela que sabe o que quer, por que quer e como quer” (DEMO, 2005b, p.19).

...como eles são novos, muito iniciais tem muitos termos que eles não conhecem e até para eu conhecer o que eles desconhecem então, a gente dá os textos e ai eles dizem: Ah, eu não entendi muita coisa desse texto, não! Mas o que eu entendi foi isso. Ai em cima do que ele não entendeu a gente vai complementando, né? Então, há um diálogo mais próximo dele. (D3)

Através das entrevistas foi possível perceber que a relação pedagógica, para o grupo de docentes, acentua a característica de vivenciar, juntamente com seus alunos, um tipo de relação mais democrática, independente, tais docentes tendem a recorrer às formas amistosas para se aproximarem mais de seus alunos nas discussões e na valorização do questionamento das atividades propostas.

Afinal, quando os sujeitos educativos chegam à universidade, já trazem memórias dos processos educativos, ou seja, trazem suas experiências, concepções, atitudes, valores vividos em diversos espaços que devem ser considerados, explicitados e analisados a frente de novas discussões e referenciais (CAMARGO, 2000).

As relações mais amistosas são acentuadas como forma de se atingir um relacionamento visto como componente do êxito acadêmico. Como lembra o D3:

...eu acho que independe de cada turma ter suas características próprias, no qual eu acho que a forma que a gente lida como eles, acaba fazendo alguma diferença no sentido de tentar aproximá-los, independe de quais características sejam.(D3)

Os docentes, que se aproximam mais de uma proposta crítica, insistem em ultrapassar a relação paternalista e de dependência para a de autonomia e independência assim a estrutura relacional é alicerçada no diálogo, na troca de conhecimentos.

...eu vejo que cada dia é uma experiência que cada grupo de alunos, eles vem com a suas bagagens e aí nisso a gente tenta é aproveitar um pouco do conhecimento deles para fazer dialogo[...]acrescentando experiências, vivências que a gente tem aproveitando experiências e que eles também tem.(D3)

Tais posições nos remetem à proposta de Demo (2005b), na qual o docente é visto como especialista em relações humanas, ao garantir um bom clima de relacionamento pessoal e de respeito.

Assim, o processo de ensino aprendizagem se dá por meio de um movimento de dentro para fora de um sujeito que põe em questionamento suas próprias teorias e não necessita, apenas, partir de um conhecimento inicial já existente, como, também, exige pôr em evidência este conhecimento e a participação ativa de outros sujeitos, criando-se múltiplas oportunidades de questionar e de ser questionado. Desvendar o que há por trás das aparências desfazer os dados existentes, questioná-los enfim, duvidar do que se apresenta, compreender e se fazer sujeito.

O problematizar e o perguntar são parte essencial de uma aprendizagem efetiva; manifestam a competência de um sujeito capaz de encaminhar suas próprias aprendizagens; é indicador do saber pensar e do aprender a aprender. Ao construir um ambiente de questionamento, envolvendo alunos e professores, se estabelece condições para uma relação pedagógica em que todos se assumem sujeitos (DEMO, 2005b).

Podemos dizer que a maneira como alguns docentes concebe a relação docente-acadêmico está coerente com a sua forma de entender o acadêmico. A inserção do mesmo no contexto é um processo que não depende apenas de sua iniciativa, mas que deve contar com a direção do docente uma vez que exige troca de experiências. O docente, através da sua postura e do seu conhecimento, é quem

redimensiona o seu papel, deixando de ser o transmissor de conhecimento para ser o estimulador. “O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante” (MORAN, 1995).

Nos relatos, fica evidente que a relação pedagógica não camufla situações de poder, de dominação entre docente e acadêmico, ao contrário, há espaço para o diálogo, para a convivência e para o cumprimento do trabalho pedagógico, como revela o trecho da entrevista:

...no primeiro dia eu levo o planejamento falo que pode ser mudado e se eles tem sugestões[...]Talvez à medida que a gente vai trabalhando o semestre a gente pode renegociar.(D3)

Logo, a relação entre quem forma e quem é formado parece, em algumas situações estar presente no diálogo em que o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado numa relação dialógica com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 1998).

Ainda para Freire (1998), o diálogo representa um instrumento, por excelência, do docente para possibilitar a produção de conhecimentos em sala de aula. Entendemos, pois, ser importante valorizar sempre a realidade do acadêmico, seu universo e o conhecimento que traz de seu grupo social, contribuindo com seu processo de sentir-se sujeito do mundo acadêmico mediante uma prática:

...eu acho que a forma que a gente lida que é de colocá-los mais dentro do processo do que de deixá-los apenas na escuta, eu acho que na medida que a gente traz dinâmicas de grupo, e assim a gente acaba se entrosando mais e essa forma da gente se socializar tem contribuído para isso e essa forma de trazê-los para dentro e não ser apenas eu falar acaba contribuindo nesse processo de construção que não é só meu, mas eles constroem juntos, eles se vêm dentro do processo, acho que isso é importante.(D3)

O saber da escuta e do diálogo, revelado na fala acima mencionada, aponta para uma dinâmica de ensino pautada em bases democráticas, onde há espaços para os acadêmicos se expressarem, motivado pela escuta do docente, pelo acolhimento das falas, sem julgamento ou depreciação.

Alguns docentes procuram buscar novas maneiras de se relacionarem com os acadêmicos, interessando-se por eles e por seus problemas, buscam a relação pedagógica de forma horizontal, calcada no diálogo é o que observamos nos seguintes trechos da fala do docente:

...a gente saber com qual clientela você está trabalhando, o olho no olho, essa interação. Como eu falei a você os alunos estão chegando mais jovens e a grande parte desses alunos são filhos de pais separado, são alunos assim que muitas vezes estão perdidos, não sabem o que querem e muitas vezes ele precisa de alguém que direcione, que entenda, que seja um educador. E essa forma de olhar no olho, de trabalhar é muito gratificante tanto para o professor como pro aluno. Temos que dar oportunidade para ele sentir que ele é importante, quando ele fala, quando ele coloca a vivência, quando ele se posiciona...(D6)

Docente que sabe ler a alma do acadêmico usa de maneira inteligente todos os instrumentos disponíveis quantitativa e qualitativa, participa como parceiro mais velho no ambiente de aprendizagem, agindo não como instrutor, mas como educador, ganha a confiança dos alunos, a ponto do relacionamento reverter-se em autonomia deles, não de tutela (DEMO, 2005b, p. 75).

Assim, docente e acadêmicos são sujeitos de um mesmo processo de crescimento conjunto. Isto significa que o acadêmico, com sua experiência participa juntamente com o docente das atividades de ensino. Valorizar o questionamento é uma maneira do docente se relacionar com os acadêmicos tendo em vista a aprendizagem, é uma maneira de ensinar o acadêmico à não depender do docente e sim de construir sua autonomia, tendo como pano de fundo teórico a qualidade formal e política, ou seja, até que ponto manejam o conhecimento e até que ponto sabem o que fazer com esse conhecimento.

Para Demo (2005b, p.24), a qualidade formal e a qualidade política não são duas coisas diferentes, elas se imbricam, pois à medida que o aluno aprende a pensar, argumentar, questionar não está apenas fazendo conhecimento, está também construindo sua cidadania.

Os depoimentos de forma geral deixam transparecer o esforço dos docentes no sentido de mudar a postura coercitiva, buscam um posicionamento centrado no domínio do conteúdo e dos procedimentos de ensino e na atitude

coerente do docente e que não afeta a relação anteriormente mencionada. Demo (2005b, p.20), nos diz que “o docente deve afastar-se até onde possível, o argumento da autoridade e prefere-se a autoridade do argumento, com base na habilidade de questionar, fundamentar, argumentar e contra-argumentar”.

...o professor ele tem possibilidade de avançar e ser criativo e superar situações de obstáculos dentro dos centros das práticas, que nós sabemos que elas existem, são reais e certas vezes conducentes, se não houver habilidade muito grande do professor na possibilidade de tornar o ambiente mais harmonioso eu penso que isso intercepta e acaba trazendo situações altamente constrangedoras e de difícil superação, mas é como eu te falei é importante que o professor tenha habilidade de estar enxergando isso porque às vezes tem professores que vê aquela situação que está impactando ou restringindo a possibilidade de avanço nas experiências verificadas na prática e aí ele faz colocar como se aquilo fosse uma coisa natural e muita vezes não valoriza aquela situação ou pelo menos levanta aquilo como uma possibilidade de análise.(D5)

A autoridade do docente é evidenciada pelo domínio do conteúdo, segurança no emprego das técnicas e recursos de ensino e na própria relação que mantém com o acadêmico, o que se destaca na fala:

...aí eu fiz um resgate e aos poucos eles buscaram, bem eu acho que a gente tem considerar que há um tempo, que há um processo de incorporação que leva tempo, não é só todo dia levar um conteúdo, se a gente não faz esse resgate, não sintoniza ele no sentido que existe um caminho no passado que a gente trouxe e que foi abordado na aula passada e que não resgata agora e não faz uma ponte com o que veio pra frente acaba ficando meio solto.(D3)

Tal posicionamento nos remete à função do docente que é a de cuidar da aprendizagem do aluno com afinco, dedicação, sistematicidade, continuidade e persistência (DEMO, 2005b).

Essa atitude de interesse e cuidado com a aprendizagem do acadêmico conduz o docente a uma pesquisa permanente de sua prática educativa e reconstrução de seu projeto pedagógico, de seus textos e materiais didáticos, da inovação da ação docente.

De forma geral os docentes em suas falas não se limitam à exposição da matéria e não exercem a função de meros transmissores dos conteúdos. Propõe o trabalho cooperativo em grupos para as discussões, oportunidade em que se juntam aos alunos para uma reflexão comum:

Quando você trabalha com o grupo, na enfermagem isso é muito fácil de você trabalhar, porque você traz estudos práticos, onde você consegue discutir todo conteúdo com participação do aluno, com senso com aquilo que ele sabe um pouquinho[...]quando você trabalha dessa forma[...]ele participa do trabalho então, a gente percebe que isso é fundamental, que você precisa de alguma coisa para movimentar porque senão ele não presta atenção, ele quer copiar, conversar, ele desvia e essa forma que eu trabalho, traz o conhecimento do grupo, aquilo que cada um sabe. (D6)

Nesse processo interativo, cada sujeito somente consegue questionar a partir do que conhece. Entretanto, os limites da crítica pessoal podem ser ampliados pela ajuda de outros sujeitos, sejam os docentes ou os colegas, tais como teóricos e especialistas, com os quais se pode interagir por meio de leituras. Precisa-se, portanto, de orientação, motivação, empurrão e encanto (ASSMANN, 1998).

Demo (2000) define o papel do docente como o orientador do trabalho conjunto, coletiva e individual. O acadêmico é o parceiro na construção do conhecimento e deve ser estimulado para saber argumentar e questionar. Está é a politicidade mais intensa e profunda da aprendizagem e do conhecimento: aprender a confrontar-se com os desafios e limites.

A politicidade, na perspectiva do autor “aparece precisamente na capacidade de fazer dos limites, desafios. Em suma é a prova do sujeito: não somos apenas objetos de manipulação externa ou alheia, pois podemos nos fazer sujeitos de proposta própria” (DEMO, 2002b, p.19).

Essa idéia parece conter aspectos do processo de relação de ajuda definido por Rogers (1991) como uma relação na qual pelo menos uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida.

A elaboração própria, ou seja, a (re)construção não tem sentido no isolamento, mas precisa ocorrer no coletivo, na interação com os outros. A fala de todos e o diálogo coletivo e crítico assumem papel central, abrindo espaços de aprendizagem, de aprender dos outros e com os outros, de comunicação crítica em um ambiente de trabalho dinâmico e participativo desenvolvendo-se, ao mesmo tempo, a competência de todos os envolvidos.

Superar o pensar individual e isolado, em prol do agir coletivo e da solidariedade ativa entre os sujeitos, deve constituir também um dos aspectos importantes da educação para a democracia. E conforme afirma Tedesco (2000), no trabalho em grupo, as capacidades e habilidades individuais se associam para obter um produto coletivo de maior qualidade.

Essas concepções nos remetem à compreensão de que o docente e suas ações, o vínculo entre pensamento e a ação do docente inovador, construtor da mudança, traduz-se na utilização de novas práticas pedagógicas, as quais abordaremos na categoria denominada docente maiêutico e sua relação com o processo de formação.

5.3 O docente maiêutico e sua relação com o processo de formação

Demo (2004a, p.11), vê a importância do docente como figura estratégica, central na constituição e funcionamento da sociedade, ocupando lugar decisivo e formativo. Ainda para esse autor a definição de docente está pautada como aquele que inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovados é capaz de cuidar da mesma, garantindo o direito de aprender.

Já a palavra maiêutica, refere-se ao procedimento pedagógico de Sócrates (469- 399ac) mediante o qual o “ouvinte” dava à luz as suas próprias idéias, vale dizer, “paria” seu saber. Maiêutica vem de maia, consiste em “parir” idéias

complexas a partir de perguntas simples e articuladas dentro de um contexto (PESSANHA, 1991). Assim, o docente maiêutico será aqui considerado como aquele que desenvolve a prática pedagógica de “dentro para fora” e não de “fora para dentro”, ou seja, é aquele que ajuda o acadêmico a produzir um conhecimento que lhe seja vital, para orientar concretamente sua vida, escolhas, valores morais, noutras palavras é quem instiga para promover emancipação. É aquele que estimula o acadêmico à curiosidade pelo desconhecido, incita à procura de respostas, a iniciativa, a compreensão e a elaboração de idéias próprias.

Segundo Demo (1998), o docente moderno, lê-se maiêutico apresenta, algumas características a comentar: o docente deve ser um pesquisador, assumido em compromisso com o questionamento reconstrutivo, deve elaborar seu próprio material, abrir-se para os instrumentos que podem facilitar na inovação de propostas pedagógicas e por fim, deve apresentar em sua atuação pedagógica à teorização da prática, já que com o confronto entre teoria e prática, surge uma relação dialética que garante um processo construtivo da aprendizagem. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma relação teórico-prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1998, p. 24).

Afinal, o docente é figura decisiva do processo de aprendizagem, ocupando lugar de apoio e motivação, orientação e avaliação, não o centro do cenário, que é do acadêmico, não cabe, portanto ao docente pensar, pesquisar, elaborar, fundamentar, argumentar por aquele, como bem diz, Demo (2004b), correndo assim o risco de esvaziar o sentido do ato pedagógico que é motivar, estimular a emancipação e o pensar próprio.

A aprendizagem depende de um envolvimento do acadêmico com o que está sendo estudado, precisa vir de dentro para fora. Na concepção de Demo (2001, p18.) “Somos gerados para ser autônomos e não para existir numa história alheia”, ele ainda destaca que saber pensar é uma história própria, porque ninguém faz a aprendizagem do outro. “Não podemos fazer a aprendizagem alheia, podemos apenas orientá-la” e isso é evidenciado na fala do entrevistado:

...normalmente o aluno pega um caso da própria prática dele seja hospitalar ou PSF e vem trabalhando todo o semestre,[...] com a coleta de dados que efetuou,[...] vendo esse caso e discutindo em

todas as perspectivas, na perspectiva das três disciplinas. No caso do gerenciamento desse cuidado, nas questões éticas e de cidadania relacionada a esse caso e nas questões mais técnica também, do cuidado da criança e do adolescente. (D1)

Para defender a aprendizagem dos acadêmicos, Demo(2004c, p.18) é desafiador, usa de toda a franqueza e diz: “docente que não estuda deveria ser proibido de dar aulas. Docente que pesquisa dá aulas do que pesquisa. Docente que não pesquisa dá aulas de qualquer coisa”.

Essa dinâmica de pesquisa e aprendizagem conduz ao que Demo (2005a, p.30) chama de “saber pensar”. “Quem sabe pensar, defende o que pensa e, ao mesmo tempo, sabe questionar o que pensa. Esse questionamento é vital, porque o pensamento tem que ser revisto, senão ele se torna único. O aluno só aprende bem se o professor aprende bem, só argumenta se o professor argumentar, só vai ter um texto próprio quando o professor tiver um texto próprio”, diz. Se fizermos essa reflexão, construímos uma autonomia, ficamos diante de um sujeito e não de um objeto, como se destaca o relato abaixo:

Inclusive o ano passado em 2006, que vi um movimento lá. Até ajudei incitar o movimento dos alunos, sabe? Porque nós íamos ficar sem a nossa sala de equipe lá na pediatria, que é um espaço que a gente organizou, está funcionando e estava funcionando na época como repouso do enfermeiro e sala de apoio para os alunos poderem fazer suas anotações e discussões, é um espaço[...] No ano passado houve essa coisa de que iriam desativar nossa sala, pois o departamento médico queria a sala para ocupar como departamento então, os alunos ocuparam a sala, eu os avisei no corredor[...], Eu disse: Ó! É assim, assim assado, vocês se manifestem, ocupem lá e não deixem sair. Eu sei que os funcionários chegaram para carregar os mobiliários de lá e os alunos não permitiram. Então é assim, é a resistência, né? A gente tem que ocupar os espaços...(D1)

Conforme Demo (2005b, p.167), a aprendizagem supõe pelo menos dois componentes interligados: “o primeiro, é o esforço reconstrutivo pessoal do aluno; o segundo é uma ambiência humana favorável, onde se destaca o papel maiêutico do docente”.

...imaginando que a gente poderia fazer melhor o ensino e muitas vezes o professor tem que ser muito criativo, muito inovador em cima de uma realidade que não se mostra organizada e adequada e ali você tem que num dado momento fazer o possível para que as experiências aconteçam de uma forma mais expressiva, com maiores resultados e, sobretudo com possibilidades de fazer com que o aluno ele tenha uma visão mais crítica e, sobretudo otimista sobre o que de fato vai ser a futura vida profissional dele. (D5)

Assim, percebemos que a exigência de uma formação adequada para que se criem situações de aprendizagem relevantes, se faz presente nas práticas pedagógicas apontadas pelos entrevistados, de forma que o conhecimento acadêmico esteja associado com experiência e conhecimentos anteriores, associando-se por sua vez ao contexto de atuação profissional.

Nesta perspectiva por mais que a educação se transforme com um emprego de novas metodologias e tecnologias, o docente, não deve esquecer que o acadêmico leva para a vida o que cria por si mesmo, e a pesquisa desencadeia posturas diferentes do mesmo perante a vida. A pesquisa visa, portanto, criar encontrando soluções. Para pesquisar, a prática deve estar aliada à teoria, o pesquisador deve estar instrumentado da teoria para conhecer a fundo maneiras de conceber a realidade, aspecto observado no depoimento:

...outro instrumento inovador que estamos usando[...]é o itinerário terapêutico, que foi fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso[...] era um estudo de caso e mostrava a peregrinação da família em busca do cuidado, ai os alunos fizeram um esqueminha assim: aqui ta a casa, a criança saiu daqui foi pra lá, depois voltou pra cá e tal e então o que que é isso? Foi feito um mapa.(D1)

Acreditamos que o docente deve oferecer condições para que os acadêmicos possam se debruçar sobre a realidade tentando entendê-la. Dessa forma, o docente redimensiona o seu papel, deixando de ser o transmissor de conhecimento para ser o estimulador, através da sua postura e do seu conhecimento, é quem efetiva a utilização desse aparato tecnológico e científico, o posicionamento apresentado é evidenciado pela seguinte narrativa:

Para mim uma atividade exitosa ocorre quando o aluno consegue extrapolar aquele tema, quando ele consegue fazer uma reflexão por escrito, assim determinados alunos até surpreendem, eles conseguem ir além. Por quê? As vezes você só mostra a bibliografia ai ele vai lá e faz um raciocínio crítico daquilo, e traz, para discutir, apresenta um pôster, socializa com o grupo. Acho que isso tem sido um salto de qualidade. (D4)

Para oportunizarmos o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva em nossos acadêmicos, precisamos repensar nossas práticas e rever alguns pontos, refletindo sobre o estilo das aulas que são dadas, o acompanhamento das atividades práticas e do estágio curricular permeados pela necessidade de priorizar o aprender a conviver e o aprender a ser, fundamentais ao sujeito-cidadão. Tal forma de pensar e agir pode orientar mudanças e dar respostas a certos dilemas que aparecem no dia-a-dia do exercício profissional, conforme menciona D2:

... essa discussão do que é ser um educador, do que é a educação esses elementos eu acho importante a gente trazer para a formação do enfermeiro. O que é um campo de prática, que possibilidades ele te oferece, como você pode torná-los mais rico para trabalhar com experiências que ali acontecem para ele não ser meramente técnico. (D2)

Ao refletirmos enquanto docentes, sobre nossa prática e analisarmos nossos avanços e fizermos o balanço sobre as aprendizagens significativas ou não que oportunizamos; teremos condições de revolucionar a educação e a própria sociedade, que será composta na sua totalidade por pessoas que pensam, agem e participam da construção histórica; fazendo escolhas conscientes, de acordo com a fala abaixo:

O Trabalho de Conclusão de Bloco, já tem bastante tempo e vem sendo aperfeiçoado, esse semestre agora a gente vai apresentar um projeto de pesquisa, enquanto propósito de ser aprovado no Comitê de Ética para que possamos publicar esses trabalhos, são trabalhos belíssimos e de boa qualidade, só que a gente não tem como publicar porque a gente não passou pelo Comitê de Ética. Então, a gente colocou como meta nesse semestre apresentar esse projeto para integração desses trabalhos que tem como eixo ai à questão da promoção do direito e da cidadania da criança e do adolescente para que a gente possa realmente depois divulgar esses resultados. O Trabalho de Conclusão de Bloco é uma inovação, para você ver

como a pesquisa ela retroalimenta o ensino, tanto a pesquisa como a extensão.(D1)

Para Demo (2001b, p.14) a função do docente maiêutico, não é [...]jamais, substituir, simplificar, facilitar, banalizar a aprendizagem do acadêmico, mas torná-la viável e tanto mais profunda e qualitativa, o docente maiêutico deve instigar, motivar, desafiar, inquietar, instabilizar enfim, não deve oferecer verdades prontas:

...até porque determinadas situações práticas elas impõe as condições de nós revermos o planejamento com isso eu estou dizendo que o planejamento ele não pode ser um planejamento duro, inflexível que eu considero que essa é uma estratégia também importante no processo de ensino dentro dos blocos é a gente ter a capacidade de enfrentar situações novas e tentar naquele momento redirecionar ver a possibilidade de estarmos rediscutindo, buscando novas possibilidades de interpretações de determinadas situações e também de inclusão de conteúdos novos. Nós sabemos que a ciência vai produzindo coisas novas tanto do ponto de vista científico quanto tecnológico, penso que essas estratégias são interessantes como inovadoras e como outra forma de dinamizar o processo de ensino. (D5)

Com isso elencamos que alguns dos docentes da Faculdade de Enfermagem da UFMT, tem à concepção compartilhada de Libanio (2001, p.14) que diz: "Formar jamais poderia ser fôrma, modelo acabado, ou mesmo um molde anterior a ser aplicado ao aluno. Os conteúdos e as unidades de ensino devem ser estudados à luz de um processo formativo e educativo, em que o aluno seja estimulado a pensar suas próprias idéias tal como a "maiêutica socrática".

O docente maiêutico e sua relação como o processo de formação, pode ser compreendida a partir do conceito de formação proposta por Demo (2002a), que a entende como habilidade humana de formar-se, (re)construir-se, gerar e gerir autonomia. Formação designa a capacidade de dar conta dos limites e desafios da vida, na condição de sujeito que conhece e aprende sem fim, ou seja, é o processo voltado para nos complementar cada vez mais sem jamais ser completo.

Sabemos que o ensino na área da saúde, especificamente na enfermagem tem se caracterizado também pela predominância do enfoque tecnicista,

assim, tornam-se significativas às experiências inovadoras realizadas pelos docentes, aqui apresentados.

Refletindo sobre as práticas pedagógicas em estudo, podemos dizer que os docentes se aperfeiçoaram, desenvolveram instrumentos expositivos, bem organizados, planejados e procuraram expô-los bem e de modo atrativo, é que podemos constatar com a fala:

Agora a gente percebe através dessas discussões mais coletiva de planejamento, apresentação das experiências mais exitosas que cada disciplina tem conseguido então, os outros têm modificado esse enfoque mais clínico e passado para um estudo de caso um pouco mais amplo então, o aluno tem vindo com essa experiência mais.(D2)

No que concerne, particularmente, ao planejamento das práticas pedagógicas podemos afirmar, inicialmente que o planejamento da prática pedagógica representa a nossa intencionalidade, ou seja, na ação de planejar, manifestamos nossas opções, princípios enfim, nossas posições político-pedagógicas. Além disso, a intencionalidade também emerge das situações concretas: nossas angústias, dificuldades, e demais desafios da nossa prática pedagógica, daí a importância de se efetuar um bom diagnóstico.

Para Libâneo (1992 p.222):

...o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

O planejamento é um processo de tomada de decisões e essas podem integrar vários sujeitos, modelos de pensar, decidir e agir:

Nós temos sempre as discussões que são feitas em blocos, você bem sabe como está montada a estrutura curricular, ela está estruturada com base em blocos e em cima de temática, também. Então, nesse sentido a gente tem trabalhado de uma forma integralmente possível dentro dos blocos então como são várias disciplinas diferentes em cada bloco, com conteúdos bem específicos nós temos tentado fazer uma discussão de aplicabilidade dos conteúdos dentro de uma concepção que nós poderíamos estar adotando dentro de um bloco.(D5)

Essa reflexão aponta também para um submundo inútil de práticas que apenas ensinam a copiar e reproduzir. Não revelam qualquer esforço construtivo, nem no docente, nem no acadêmico, sendo que o último repete o que está no livro ou é dito como verdade pelo docente; geralmente, sem compreender o que significa, sem refletir sobre o que lê e escreve. "Ensinar e aprender não é repetir, mas recriar e projetar em situação dialógica por onde começa um novo processo..." (MARQUES, 2000, p.25).

O nosso planejamento é feito entre o grupo de professores, ao final do semestre iniciamos e o fechamento a gente faz ao início do semestre seguinte e a gente sempre vem tentando a partir da avaliação anterior implementar outras estratégias para melhorar.(D1)

Nóvoa (1992) considera que o conhecimento dos docentes sobre os conteúdos de sua área de atuação e sobre como estes se convertem em ensino é uma questão de grande importância para a análise dos processos educativos. O desempenho da profissão requer, que o docente conheça exaustiva e profundamente a disciplina com que trabalha:

O nosso planejamento tem sido feito após término do semestre, a gente reúne com o grupo, com os alunos eles escrevem num papel os pontos positivos, os negativos, as ansiedades, as dificuldades encontradas e aí os professores reúnem-se e em cima desse trabalho a gente tenta reorganizar a disciplina[...]incrementar, tirar alguma coisa, acrescentar outros conteúdos. (D6)

Fica claro que o modo como os docentes entrevistados realizam seus trabalhos, selecionam e organizam o conteúdo e as matérias, ou escolhem as

técnicas de ensino são fundamentados em pressupostos teórico-metodológicos explícitos ou implícitos oriundos da qualificação profissional.

De fato, nós educadores, precisamos definir a direção que efetivamente desejamos dar à nossa prática para um exercício organizado da mesma, assumindo a responsabilidade de garantir uma aprendizagem satisfatória e significativa dos conteúdos científicos e culturais. O conhecimento que se adquire deverá possibilitar a iluminação da realidade, propiciando ao educando, fazer conexões com a realidade, compreendendo-a. Como bem expressa D3, sobre como organiza sua atividade prática:

Eles têm que observar como é fazer entrevista também, fazer observação de como é o trabalho de enfermagem, mas como eles não sabem o que é a gente procura mostrar para eles, então no primeiro dia eu pego tudo que é material descartável, o prontuário clínico, o de prescrição ponho lá espalhado na mesa e faço eles manipularem e aí vão surgindo os questionamentos. (D3)

O docente maiêutico deve estar atento para propor conteúdos e atividades que possibilitem ao acadêmico aprender pela ação. O processo ensino-aprendizagem se constitui dentro das interações que vão se dando nos diversos contextos sociais. A sala de aula e os demais cenários de ensino devem, portanto, ser considerado um lugar privilegiado da sistematização do conhecimento e o docente um articulador na construção do saber, como, por exemplo, revela o trecho verbalizado pelo docente:

Até quando eu vou lá para o Hospital só para fazer plantão, eu não consigo ficar sem ensinar [...] peguei o Manual de Processo de Enfermagem que está lá, desde o ano passado e que elas não tinham lido ainda, aí eu falei vocês vão ler o Manual do processo para ver como é que vai fazer, aí fizemos o processo juntas, no final do plantão elas queriam saber quando eu estaria de plantão novamente. Pra nós marcamos os plantões com você. Então a gente faz o ensino em todo o lugar, a todo o momento. (D1)

Na universidade, no caso da enfermagem, o conhecimento tende a ser instrumental e a caminho da capacidade reconstrutiva, pois de acordo com os

relatos das entrevistas passamos por um período em que era presente a preleção do conteúdo, levantamento de dúvidas dos acadêmicos e exercícios para fixação, por parte do docente, cabendo ao acadêmico a memorização para a prova. Assim, ocorria a simples transmissão da informação e o docente ficava como fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade. E hoje nos deparamos com construção do conhecimento por meio da produção da pesquisa, trazendo as atividades práticas, com ênfase significativa nas práticas sociais humanas, aliadas à pesquisa e a questão cultural e social dos sujeitos, o que muda por completo a relação ensino-aprendizagem. Surge então o aluno sujeito de formação, curioso, autônomo, motivado para aprender e, sobretudo, cidadão do mundo e solidário, como elucidado pelo D1:

...é uma atividade que eu trago a pesquisa junto, nesse Comitê eu estou no eixo de pesquisa que vai subsidiar as atividades do Comitê, o projeto EIC Hospitais, que é uma extensão eu trouxe a pesquisa junto. Eu tenho os alunos inseridos lá como voluntários, então esse contato com o aluno, ensinando, mostrando, compreendendo o potencial que o brinquedo tem para a recuperação da criança e tudo mais. Então a gente consegue, a gente precisa trazer ensino, pesquisa e extensão.... (D1)

É preciso participar da pesquisa em todo o processo, aprendendo a tomar decisões, mudando a concepção de como ocorre a construção do conhecimento, passando a entender a ciência como busca contínua pelo conhecimento:

Precisa mesmo por em movimento isso a partir da prática deles ou mesmo de uma situação hipotética, às vezes a gente traz uma situação, dados de crianças em creche, perfil dessas crianças em relação ao perfil sócio-econômico, de raça, de estrutura familiar e isso dá gancho para discutir uma série de questões que envolvem o direito, o próprio exercício da profissão, as diretrizes do SUS, são essas situações mais práticas é que a gente consegue colocar a discussão dessa coisa que é mais árida do domínio do respaldo legal da profissão, consegue por em movimento.(D2)

O objetivo da educação em nosso contexto não é o de transmitir conhecimentos, onde o saber é acumulado, mas o de transformar as informações em conhecimentos que dêem sentidos e orientem o educando para toda sua

vida. Portanto, a pesquisa como princípio educativo formativo é fundamental para a construção do conhecimento, da competência e da autonomia. Entretanto, vale destacar que não é o simples envolvimento do acadêmico com a pesquisa que promove esta construção, pois ao participar da pesquisa apenas executando procedimentos estabelecidos pelo docente, o acadêmico permanece inerte, incapaz de tomar decisões.

As entrevistas acima reforçam a idéia de que a aprendizagem precisa ser ativa, construída pelo educando a partir da sua interação com os conteúdos sócio-culturais e requer um ensino ativo (DEMO, 2005a).

E assim, o conhecimento prático e pessoal que os docentes produzem sobre os estudantes, o currículo e a organização da sala de aula, espelha a história pessoal desse profissional, as suas intenções e os efeitos cumulativos da sua experiência de vida: *[...]eu sou muito de querer ver as coisas acontecerem um pouco mais rápido, de interferir mais, mais incisivamente em algumas situações.*(D1)

A pesquisa é reconhecida como o instrumento que aponta um entendimento maior do sujeito sobre o tema em estudo, o acadêmico passa a aprofundar as informações por meio de leituras e do ato de escrever, compreendendo melhor os conceitos envolvidos no tema a ser estudado, reconstruindo assim o seu conhecimento. O ato de pesquisar exige uma atitude participativa durante sua prática, portanto o acadêmico começa a assumir sua autonomia de aprendizagem. Passando a atuar como sujeito participativo no processo de produção e reconstrução de conhecimento. Para Demo(2003, p.9): [...] pesquisar e educar são processos coincidentes. Daí segue que o acadêmico não vai à escola para assistir aula, mas para pesquisar, compreendendo-se por isso que sua tarefa é ser parceiro de trabalho, não ouvinte domesticado.

Por meio da pesquisa o acadêmico começa a se interar daquilo que desconhece ou que ele não havia entendido, passa a compreender melhor o contexto que o cerca. A educação deve propor a pesquisa ao acadêmico assim com diz Morin (2004, p.39): “[...]a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto”, então cabe à faculdade explorar todas as potencialidades do acadêmico, por meio da pesquisa. Quando isso acontece o acadêmico passa a

caminhar com suas próprias pernas e adquire confiança, o que é fundamental para a sua autonomia, como ilustram os docentes:

...ai envolve outras questões que é o de não se acomodar, aquilo que você viu durante o processo de formação, mas dar a ele (acadêmico) instrumentos para ele poder se atualizar, crescer como pessoa, para promover autonomia dele e do usuário.(D3)

A minha posição é de que o professor ele tem possibilidade de avançar e ser criativo e superar situações de obstáculos dentro dos centros das práticas, que nós sabemos que elas existem, são reais e certas vezes conducentes, se não houver habilidade muito grande do professor na possibilidade de tornar o ambiente mais harmonioso eu penso que isso intercepta e acaba trazendo situações altamente constrangedoras e de difícil superação, mas é como eu te falei é importante que o professor tenha habilidade de estar enxergando isso porque às vezes tem professores que vê aquela situação que está impactando ou restringindo a possibilidade de avanço nas experiências verificadas na prática e aí ele faz colocar como se aquilo fosse uma coisa natural e muita vezes não valoriza aquela situação ou pelo menos levanta aquilo como uma possibilidade de análise, sobretudo de fazer que o processo de reflexão de ensino das práticas. (D5)

São muitas as teorias e idéias de grandes pensadores para a educação. Mas só com a capacidade de refletir sobre nossas práticas pedagógicas e redimensioná-las, será possível fazer germinar um processo de aprendizagem mais atraente, com objetivos voltados para a formação de um cidadão crítico e participativo, apostando na evolução do ser-sujeito.

Refletir sobre nossas práticas é um desafio, pois refletir é tomar posição, é avaliar, é avançar, é repensar as ações; é desejar fazer melhor... "Refletir de fato é desconfiarmos da nossa experiência..." (AQUINO, 1999.p.22). Aspecto observado na fala:

A gente tem que (re) construir o que a gente pensa, aceitar mudanças porque às vezes a gente vê professores com uma postura muito rígida. A geração de hoje, é a geração da era do computador, da informática, né? Há um tempo atrás tinha professor que não aceitava trabalho digitado, só manuscrito, acho isso retrogrado. A gente tem que acompanhar e que favoreceu isso foi à capacitação

docente, a leitura e a discussão faz você refletir sobre sua prática docente. (D4)

Observamos na fala dos entrevistados que a negação à formação “bancária” se faz presente. Não podemos e tampouco devemos aceitar a idéia de sala de aula “arrumada”, onde todos devem ouvir uma só pessoa transmitindo informações que são acumuladas nos cadernos, de forma a reproduzir em determinado saber eleito como importante e fundamental para a vida de todos e onde se exige que todos aprendam no mesmo ritmo, demonstrando as mesmas potencialidades, é o que se destaca:

...É muito fácil para qualquer professor, ele vai para casa prepara o material, estuda, prepara os tópicos ai chega diante da turma, com as cadeiras todas arrumadinhas, ai vai lá na frente fala, fala bem e ai ele mesmo faz uma avaliação: puxa vida eu arrasei, mas ai depois se você fizer uma avaliação com os alunos, vai ver que não é isso... (D4)

Quando se pensa em uma sala de aula ou nos demais cenários de ensino, em um processo interativo, acreditamos que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e que ao acadêmico seja propiciado perceber-se parte de um processo dinâmico de construção. O que o acadêmico constrói com iniciativa própria, pesquisando em grupo e elaborando individualmente, fica para a vida, principalmente a atitude cotidiana construtiva, sendo uma chance real de futuro:

...quando, por exemplo, você coloca em círculo, você consegue ver geral, ver todos os alunos e acaba com que todos participem dessa aula e todo aluno tem muito a contribuir, o senso comum dele é muito importante e às vezes a gente, quando você usa o multimídia dá a impressão que só você sabe, que só você que coloca certinho, certinho e não tem a participação do aluno.(D6)

Conforme Demo (1996b), a ciência não progride e nem se faz por tal via. Ele nos provoca a repensar realmente sobre nossa prática pedagógica, no sentido de questionar o que e como se faz, convidando a diversificar e redimensionar, e isso têm estado presente na atuação da coordenação de ensino da graduação, o que

chamamos coordenação maiêutica, que emerge do conceito de docente maiêutico. Ou seja, por essa entendemos como aquela que busca conhecimento constante, lê, estuda, realiza pesquisa, escreve, constrói e desconstrói propostas pedagógicas, produz conhecimento e direciona à reflexão.

A coordenação do tipo maiêutica assim caracterizada desenvolve sua ação educativa com a intencionalidade de propiciar aos sujeitos do ensino um processo de aprendizagem que favoreça o aprender a aprender e o aprender a pensar (DEMO, 2005a), observada no seguinte trecho de fala do docente:

...a coordenação de ensino, ela tem trabalhado muito essas questões no sentido da gente estar vendo maneiras e formas de como conciliar essas questões de relacionamento e de integração dentro do trabalho até porque isso se não for trabalhado de uma forma muito adequada acaba interferindo no processo de ensino aprendizagem. (D5)

O resultado é que à coordenação do curso pode ser chamada de maiêutica, leva os docentes a buscarem modelos dentro de sua experiência prática que lhes permita guiar suas ações no cotidiano, pois, acima de tudo, é preciso incentivar os diferentes talentos e meios de aprendizagem. Atua de tal forma a ponto de evitar os pacotes fechados de ensino, ou seja, a coordenação maiêutica não impõe os modelos bem sucedidos como padrões que engessam a criatividade de muitos e favorecem a de poucos.

A gente tem caminhado com relativa autonomia pra decidir, a gente não sente que haja pressão da coordenação de ensino, por exemplo, com relação com o que tenhamos que conduzir por um lado ou por outro [...].(D2)

Essa disposição para inovar a prática pedagógica caracteriza uma postura que valoriza aprender numa perspectiva de formação contínua já que as falas apresentam possibilidades de interação, constituindo-se em práticas inovadoras que abrem caminhos para mediar o processo de ensino-aprendizagem, mas ainda requer mudar os paradigmas de ensino fragmentado: [...]você vê que a coordenação tem

tentado fazer essa parceria com o pessoal da educação, mas isso é uma coisa cultural, que depende de mudança, depende de estudar....(D7)

Compreendendo a aprendizagem como dinâmica reconstrutiva, de dentro para fora, a coordenação maiêutica ao nosso ver entende que cuidar da aprendizagem exige o acompanhamento qualitativo dos sujeitos inseridos nesse processo (DEMO, 2004c), para garantir que cada qual encontre seu caminho de progresso, é o que observamos:

Nesse semestre a coordenação de ensino adotou um critério que eu acho interessante, os alunos fazem uma avaliação geral da disciplina e eles fazem uma avaliação individual do professor. Para ver essa questão mais de compromisso, envolvimento, do domínio e de novas oportunidades. (D4)

A finalidade da “avaliação” é cuidar desse processo. Tem-se, portanto, a mudança da posição da coordenação, ou seja, essa deixa de instruir, impor e passa a educar, formar propiciando a emersão, provocação, orientação, instigação e, sobretudo o “cuidado” da aprendizagem e de seus cenários (DEMO, 2004b, p.75).

Essa atitude de interesse e cuidado com a aprendizagem do acadêmico, caracterizando a avaliação como meio de conhecer o quê, com quem e como ele aprende para o planejamento de possíveis intervenções, conduz o docente a uma reflexão permanente de sua prática educativa e reconstrução de seu projeto pedagógico, de seus textos e materiais didáticos, da inovação da ação didática para a recuperação constante da competência de mediar a aprendizagem.

A reconstrução permanente do projeto pedagógico próprio representa a capacidade do docente de comparecer com a proposta própria, advinda do saber pensar, questionar, buscar confluência entre a teoria e a prática, teorizar as práticas e fundamentar teoricamente os princípios metodológicos da ação didática. Vale destacar que o projeto pedagógico próprio será base do projeto pedagógico da faculdade que vem sendo debatido e construído coletivamente (DEMO, 2005a, p.39).

Já que é no processo pedagógico próprio que o docente apresenta autoridade do argumento, compreende as necessidades e possibilidades da faculdade, do ensino e dos acadêmicos, estabelece objetivos concretos para identificar com clareza, a intencionalidade de suas ações, planejar formas de mediação do trabalho

com o conhecimento na relação ensino aprendizagem da estruturação e organização da coletividade e das formas de acompanhamento, intervenção e avaliação do processo e produto de aprendizado dos acadêmicos.

Quando a coordenação atual consegue criar, aos poucos uma ambiência favorável ao trabalho coletivo, alcançada através do esforço democrático e criativo, em que as atribuições de cada qual são claramente compreendidas por todos porque todos vão compreendendo o sentido prazeroso de se construir juntos uma gestão participativa, ela vai formatando a sua autonomia, entendida como conquista e não como doação, observada na fala:

...a gente está passando por um processo de reestruturação curricular, uma possibilidade de construção de um novo projeto político pedagógico do curso e além dos eventos assim a possibilidade de curso complementares que também é uma *das* prerrogativas ou sinalizações que está contida dentro das Diretrizes Curriculares.(D5)

Nessa direção o saber cuidar é pressuposto inicial e básico para a transformação e melhoria da formação que sonhamos e estamos construindo.

Pois, ser profissional hoje não é apenas exercer a profissão, é principalmente saber regenerar, de modo permanente a profissão. Saber pensar é ponto primordial do bom profissional. Além do conteúdo, o acadêmico precisa “aprender a aprender, aprender a estudar sempre, saber pensar para dar conta de novos desafios profissionais. [...]manter-se sempre capaz de aprender e continuar em processo de formação” (DEMO, 2005b, p.164).

Dessa forma, após análise das entrevistas, percebemos que as práticas pedagógicas utilizadas têm proporcionado experiências de formação por meio da inovação, otimizando o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o docente maiêutico é tido como figura central para a inovação que é compreendida como a melhoria colaborativa e compartilhada da prática docente, constituindo-se num processo de mudanças externas, mas fundamentado nas transformações internas dos sujeitos envolvidos.

A análise dos dados nos fez adentrar a aprendizagem que penetra a alma, aspecto que se configura por meio da discussão analítica da próxima categoria,

denominada: O envolvimento como mola propulsora para a educação contextualizada.

5.4 – O envolvimento como mola propulsora para a educação contextualizada

Ao longo da análise, de forma implícita ou explícita, fizemos várias inferências sobre o exercício da docência. Nesta última categoria não vamos abordar as práticas pedagógicas em si, as suas razões ou formas. Seu propósito, a título de rápida síntese final, é apenas destacar alguns atributos, requisitos e condições necessárias em que os docentes desenvolvem a inovação educativa.

A função do docente como vimos é criar condições para provocar uma reação fluida e significativa com o conhecimento mediante o desenvolvimento das potencialidades dos acadêmicos. Esse trabalho de orientação e acompanhamento para que o acadêmico vá se familiarizando com a aprendizagem e descubra seu sentido está presente na prática inovadora.

Outro atributo, já comentado em categorias anteriores, é a autonomia, tanto do docente como do acadêmico, para que ambos possam atuar com independência e que reconheçam os respectivos protagonismos nas decisões em torno do processo ensino-aprendizagem.

Para Demo (2004a) o docente é um profissional estratégico caracterizado como profissional da aprendizagem e do conhecimento, é educador, formador enfim, figura maiêutica. Para o mesmo autor, o profissional docente deve se redefinir como eterno aprendiz, com gosto em aprender, paixão pela aprendizagem permanente, com direito a estudar, a inovar, a inovar-se. A aprendizagem acadêmica deve então, constituir-se como sentido da profissão do docente, conforme as falas: *Eu percebo que quando eu fico muito afastada ou da sala de aula, ou do hospital ou do povo em síntese eu vou perdendo meu foco, eu vou me distanciando e vou ficando insatisfeita. (D1), já D5 manifesta:*

fico imaginando que a gente poderia fazer melhor o ensino e muitas vezes o professor tem que ser muito criativo, muito inovador em cima de uma realidade que não se mostra organizada e adequada e ali você tem que num dado momento fazer o possível para que as experiências aconteçam de uma forma mais expressiva, com maiores resultados e, sobretudo com possibilidades de fazer com que o aluno ele tenha uma visão mais crítica e, sobretudo otimista sobre o que de fato vai ser a futura vida profissional dele.
(D5)

A formação contínua realiza-se em dois planos complementares: o individual, com a aquisição contínua de um saber sólido e atualizado nas distintas áreas de conhecimento, e o coletivo com o intercâmbio de idéias e experiências e o trabalho cooperativo que promova uma cultura inovadora na faculdade e uma futura cidadania mais crítica e solidária. Em ambos os casos, a chave está na reflexão, sobre a teoria e sobre a prática, como podemos observar:

No meu doutorado eu estudei um pouco mais aqueles instrumentos de avaliação de família, o genograma e o ecomapa, quando eu voltei para o ensino coloquei a proposta da gente trabalhar também, em um dos nossos instrumentos de coleta de dados a construção do genograma e do ecomapa da família, e tem sido muito interessante, desde que eu voltei estamos utilizando, tem se estendido para outros blocos, nesse semestre que passou dei essa aula no bloco 5 para eles já irem colocando, essa prática também interferiu na própria assistência do hospital [...]ficou fechado que o nosso cliente no hospital seria considerado o cliente e a família...hoje os históricos de enfermagem do hospital eles tem um espaço para colocar o genograma e o ecomapa...(D1)

Existem sempre docentes inovadores, pelo seu engajamento e crenças, que atuam como criadores de redes internas, promovem a cooperação e a comunicação entre as pessoas, criando grupos informais que acabam por promover mudanças profundas nas instituições.

E assim o nosso entendimento é que o envolvimento como mola propulsora para a educação contextualizada requer por parte do docente: uma dimensão técnico profissional, isto é, dominar com propriedade seu campo específico de atuação e aqui é importante ressaltar a necessidade da formação continuada, a qual apóia as demais dimensões; a dimensão político-social que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e

deveres; a dimensão didático pedagógica que envolve o domínio dos fundamentos do processo ensino aprendizagem, seus objetivos, metodologias, formas e tecnologias aplicadas à prática pedagógica; a dimensão humana, que enfatiza as relações interpessoais, com destaque para a sensibilidade e afetividade; a dimensão ética que se relaciona à orientação da ação, fundamentada no princípio do respeito e da solidariedade, do convívio e da realização.

Nesse sentido Freire (2000), alerta: “As vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição ao educando por si mesmo”. Depreendemos, então, a importância de sermos conciliadores, de criar e favorecer a harmonia e a cooperação dentro de um ambiente aconchegante, acolhedor, inspirador, que deve ser a sala de aula e os demais cenários, para que o acadêmico possa também, levar essa ambiência para fora dos muros acadêmicos, no mundo real.

Ao sentir prazer em realizar e buscar a prática pedagógica com qualidade, demonstrando uma conduta pessoal exemplar, o docente poderá projetar sua imagem e produzir um clima favorável, para que atitudes positivas se estendam às futuras gerações profissionais que serão inseridas no mercado de trabalho:

A gente acha que está fazendo parte desse processo de construção de cidadania que é a formação profissional, mas não só voltada para atenção ao usuário, mas também para atenção dele próprio voltada para ele mesmo, dele se ver como profissional como uma pessoa também que ele tem a profissão, mas que ele também não pode se perder no vazio de ser só um fazedor. Mas que ele deve usar a profissão como uma forma de crescimento dele. Acho que para alcançar o objetivo não tem ponto final é um processo constante. (D3)

Vale destacar que o envolvimento como satisfação no campo educacional, depende da criação de vários espaços e tempos para que ele aconteça – espaço e tempos para encontros, reuniões, estudos e de estabelecimento de relações democráticas, de confiança e de comprometimento com um planejamento que vai se realizando e com o projeto que se pretende construir:

...hoje a gente já tem um planejamento que direciona mais para uma facilitação da aprendizagem do que uma transmissão de conteúdo entendeu? As atividades do 5º ano e dos outros semestres também, avançaram, entretanto, mudanças de comportamento é uma questão complicada de repente muda-se o currículo, mas a forma do professor se comportar como professor às vezes não muda e isso não adianta mudar o currículo. (D4)

Planejamos ao início do semestre, terminou o semestre os alunos fazem uma auto-avaliação. Nesse semestre a coordenação de ensino adotou um critério que eu acho interessante, os alunos fazem uma avaliação geral da disciplina e eles fazem uma avaliação individual do professor. Para ver essa questão mais de compromisso, envolvimento, do domínio e de novas oportunidades. (D4)

Tendo em vista esse contexto, entendemos cada vez mais o docente como um intelectual em processo contínuo de formação, e esta formação encontra-se ligada à sua experiência como pesquisador. Por esse motivo a formação não se conclui, está sempre em processo contínuo de inovação e renovação, tomando a prática como objeto de produção do conhecimento profissional e mesmo pessoal.

Segundo Demo (2005b) docente que não estuda não tem aula para dar. Estudar, para ele, significa dedicação sistemática à reconstrução do conhecimento, na condição de sujeito capaz de interpretar com autonomia, desconstruindo e reconstruindo saberes no processo de aprender a aprender, o depoimento revela:

Agora a gente percebe através dessas discussões mais coletivas de planejamento, apresentação das experiências mais exitosas que cada disciplina tem conseguido então, os outros têm modificado esse enfoque mais clínico e passado para um estudo de caso um pouco mais amplo então, o aluno tem vindo com essa experiência mais sedimentada e isso facilita, antes nós pegávamos o trabalho, por exemplo, se tinha trinta páginas, eram vinte só de enfoque da doença e o restante era a introdução, um pouco de análise e hoje a gente vê essa coisa mais crítico reflexivo. (D2)

As pessoas que integram um novo projeto precisam dedicar-lhe tempo em termos de troca de idéias, estudos e planejamento. Mudar causa sempre desconforto, o que nos leva a perceber a importância da decisão do próprio docente em mudar. Ninguém é mudado por outro ou para atender expectativas alheias. Por

isso é preciso dar-se conta de que, em educação, mais do que em qualquer outra atividade, estaremos lidando com diferentes sujeitos, saberes e sentimentos. Na diversidade do cotidiano acadêmico afloram as reações espontâneas que não resistem a teorias ou preceitos, mas que são vividas com toda a intensidade a cada momento. O docente acaba agindo, respondendo, decidindo a partir do que é e do que sente, vejamos o que se destaca:

A gente não ganha muito, mas tem bastante prazer no trabalho. Tem acho que é paixão mesmo, né? É o que motiva, o que leva a gente à não desistir. É. A gente tem até que de vez em quando se policiar porque a gente vive muito o trabalho...(D1)

Entretanto, mudanças não se constroem com planos definidos e seguros elaborados em gabinetes ou órgãos oficiais, mas como oportunidades a pessoas comprometidas e apaixonadas de mostrar que é possível.

Buscar o novo não deve significar uma batalha contra o velho, mas uma sadia convivência entre ambos, É preciso investir nas relações interpessoais, lidar com os conflitos que surgem como positivos, porque são provocativos e mobilizadores:

...quando o curso começou tinha só um ou dois mestres, a gente ia levando assim com a experiência prática de cada um, mas à medida que os professores foram saindo, se capacitando, voltando com novas idéias, modificou um pouco. E até em alguns momentos até a gente correu um risco, pois num momento muito rápido de sair de um extremo para o outro sem considerar o meio termo. (D4)

É importante a instituição olhar para trás, preservando a sua história sua identidade, valorizando os esforços e os passos dados para chegar até ali. O que significa compreender o processo de mudança como permanência e reconstrução e não como negação a uma história construída, como comenta Demo (2006 p.108).

O desconforto de uma situação nova só diminui quando a enfrentamos, adaptando-nos às exigências, gradativamente, ajustando nossos passos,

criando e recriando estratégias diferenciadas de ação e sentido satisfação de alcançar os resultados esperados.

Um processo de mudança não segue um caminho definido e tranquilo, pois esse caminho precisa ser construído justamente pelo novo que acarreta os desacertos, as inseguranças. Deve-se investir nas relações interpessoais, de convívio e abertura às incertezas e não no fechamento, além de ser oportuno começar por pequenos passos lentamente, traçando roteiros, definindo rumos, sem medidas impostas. Utilizando-se da troca de experiências em propostas exitosas e dificultosas, porque a experiência dos que já estão trilhando os caminhos servem de enorme apoio para os que nelas iniciam (DEMO, 2006. p.115).

A ambiência, o espaço, o cenário adequado que a gente possa estabelecer fusões, integrações, compartilhamento de projetos e, sobretudo de uma harmonia adequada dentro da faculdade, isso levanta e muito a auto-estima do professor e eu acho que a faculdade vem trabalhando isso.(D5)

O envolvimento sinaliza o docente repensar suas qualidades e vícios como um movimento para reavaliar sua prática e de seu investimento em práticas inovadoras que abram possibilidades para ele próprio e também para o acadêmico se desenvolver *até por saber que o conhecimento você adquire num processo, num processo dinâmico, ninguém pode se considerar que é o dono do saber, dono do conhecimento.*(D4)

Enfim, todas essas reflexões preliminares a respeito do envolvimento docente nos direcionam para o reconhecimento de alguns compromissos fundamentais que o docente deve assumir: compromisso consigo mesmo, concretizado por meio da formação continuada; compromisso com a profissão, pautado pela produção de conhecimento e melhora no ensino, compromisso com os acadêmicos, despertando a aprendizagem mesmo em contextos de diversidade e por fim, o compromisso com a instituição em que trabalha tanto no aspecto relacional como com o projeto educativo.

Os docentes entrevistados, em sua maioria, deixam transparecer pelos depoimentos transcritos, que há um firme propósito em trabalhar a formação do enfermeiro com uma visão mais crítica, mais ajustada às circunstâncias. Os exemplos

que foram dados refletem um esforço coletivo, articulado com os propósitos mais amplos do curso de enfermagem. Ao que parece, esses docentes estão atentos à importância do contato do aluno com o contexto e insistem em uma experiência mais direta com as recomendações apontadas pelas diretrizes curriculares.

6 Considerações Finais

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do momento que iniciei o Mestrado na Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal do Mato Grosso, venho delineando este estudo que teve como eixo central melhor visibilizar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do curso ao longo da formação dos futuros enfermeiros e os possíveis fatores que nelas interferem.

O pressuposto que está dado na pesquisa maior é de que já há práticas e ações educativas ativas na instituição a ser estudada que se revelou de diferentes formas no estudo que ora findamos. Parece-nos também que a emergência do docente com um perfil maiêutico em muito define o processo de formação em enfermagem e encaminha os futuros profissionais para um trabalho em saúde mais crítico e contextualizado.

Mas também tínhamos como pressuposto que esclarecemos ao longo dessa pesquisa, que as experiências são sim visualizadas pelos que as realizam, mas são ainda pouco valorizadas tanto no contexto da academia como no do SUS. Acreditamos que isso ocorra por processos históricos e de formação que nos fazem, como profissionais de educação e saúde, a ver muito mais as nossas insuficiências que as experiências inovadoras que realizamos.

Se a formação no nível universitário na área da saúde deve se dar em torno de dois eixos maiores de sustentação, o da qualidade formal e o da qualidade política, os elementos que mais propiciam estes atributos são o envolvimento e o interesse dos docentes. Mas esses precisam estar estreitamente associados à utilização da pesquisa como instrumento de aprendizado e com potencial para estimular a auto-elaboração e a autonomia do aluno de enfermagem.

Relembramos Kosik (1986), que diz ser na concretude do fazer que se reafirma o sujeito e dizemos, é na concretude do fazer pedagógico que se organiza e se reafirma o docente como um dos sujeitos da práxis educativa, que deve ter o acadêmico no seu centro e o professor como facilitador.

Com este estudo compreendemos a real dimensão da qualificação profissional no nível de mestrado e doutorado nas práticas pedagógicas e das atitudes de envolvimento pedagógico com o perfil maiêutico do docente de enfermagem, que põe em destaque a prática da pesquisa como instrumento concreto que facilita e dinamiza o aprendizado e propicia a auto-elaboração do aluno abrindo caminhos para a construção da autonomia do futuro enfermeiro formado na FAEn/UFMT.

Compreendemos algumas das múltiplas relações que estão dadas no processo de trabalho docente, e sabemos que estas ainda foram abordadas de forma inicial, o que fez com que, através da utilização da análise temática das práticas cotidianas destes profissionais no mundo do trabalho docente, pudéssemos sistematizá-las minimamente sob um olhar teórico. A finalização da pesquisa se dá por necessidade de fechar o processo de mestrado, mas temos clareza que esta aproximação foi apenas inicial e temos tranquilidade em dizer isso, pois continuaremos trabalhando dentro da pesquisa de base que, por certo, ampliará nosso olhar e a compreensão do objeto estudado.

Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. C. P.; ROCHA, I. S.Y. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. Cortez: São Paulo, 1986.

AQUINO, J.G. **Autoridade e autonomia na escola**. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, L.F. et al. **Projeto para implantação do curso de graduação em Enfermagem em Rondonópolis-MT**.CEGE/FEN/UFMT, 2001.Mimeografo.

ASSMANN, H. A corporeidade como instância radical de critérios pedagógicos e ético-políticos; Cidadania: crítica à lógica da exclusão. In:**Metáforas novas para reencantar a educação**. São Paulo: UNIMEP, 1998.

BAGNATO, M. H. S. Concepções pedagógicas no ensino de enfermagem no Brasil. **Revista Texto e Contexto**, Florianópolis, v.6, n. 3, p.241-258, set. /dez. 1997.

BAGNATO, M. H. S. Fazendo a travessia: em pauta a formação dos profissionais da área da saúde. In: BAGNATO M. H. S; COCCO, M. I. M.; SORDI, M. R. L. (Orgs.). **Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares**. Campinas: Alínea, 1999.

BOFF, L. **Saber Cuidar: Ética do humano compaixão pela terra**.Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL, Ministério da Saúde. Fundação de Serviços de Saúde Pública. **Enfermagem,Legislação e Assuntos Correlatos**. Rio de Janeiro, 1974.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº. 1721 de 15/12/1994 Fixa os mínimos de conteúdos e duração de curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial da União**. Brasília 16 de dezembro de 1994. Seção 1. p. 998012.

_____.Lei nº. 9.394 de 20/12/1996 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____,Ministério da Educação.Resolução do Conselho Nacional de Educação.Câmara de Educação Superior nº 3 de 07/11/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____, Ministério da Educação.Resolução do Conselho Nacional de Educação.Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n.1133, de 7 de agosto de 2001. nº 3 de 07/11/2001**. Disponível em <<http://mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>>. Acesso em: 21 de julho 2007.

_____, Ministério da Saúde. Disponível em: < <http://portal.saude.gov.br>>. Acesso em: 21 de julho 2007.

CAMARGO, D.M.P. Conhecimento escolar: mito da fronteira entre a ciência e a cultura.In: Veiga, I.P. A, Castanho M. E, (org). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.p.213-30.

CAPONI,S. **Da compaixão à solidariedade**: uma genealogia da assistência médica. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

CASÉRIO, V.M.R. Saberes e competências do educador a partir das concepções críticas de educação. In: Riveiro, C.M.L; GALLO, S. (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru: Edusc, 2004.p.168-169.

CARVALHO, A. **Novas Metodologias em Educação**. Porto: Porto Editora, 1996.

CHIRELLI, M.Q. **O processo de formação do enfermeiro crítico- reflexivo na visão dos alunos do curso de enfermagem da FAMEMA**. (Tese). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto (SP). 2002.

CHIRELLI, M.Q.; COSTA, M.C.G. O Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Famema. Traduzido do original: Integrated Curriculum of the Famema Nursing Course: Implementation of the Methodology of Dealing with Problems in Education. **Revista de Educação - PUC - Campinas**, n. N.9, Dezembro/2000.

CUNHA, M. I da. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

_____. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. São Paulo: Autores Associados, 1996a.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996b.

_____. **A Nova LDB: ramos e avanços**. 3ª. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. **Educação e qualidade**. 4ª. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. **Metodologia do conhecimento científico.** 1ª.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Participação é conquista:** noções de política social e participativa. 5ª.ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Conhecer & Aprender – Sabedoria dos limites e desafios.** Porto Alegre, Artmed, 2001b.

_____. **A educação pelo avesso:** Assistência como direito e como problema. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Politicidade:** Razão Humana. São Paulo: Papyrus, 2002b.

_____. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B.M. (ufrgs) **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2002c.

_____. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004a.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa:** aportes metodológicos. 2ª.ed. Campinas: Papyrus, 2004b.

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2004c.

_____. **Saber pensar.** 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **Educar pela pesquisa.** 7ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.

_____. **Universidade, aprendizagem e avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005c.

_____. DE LA TAILLE, Y. HOFFMANN, J. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação e da avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

DENCKER, A. de F.M.; DA VIÁ, S.C. **Pesquisa empírica em ciências humanas.** São Paulo: Futura, 2001

DIAZ-BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 20ª.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: editora UNESP, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 29ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FERNANDES, J.D. O Sentido político, ideológico e econômico da expansão da enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem.** 1(1): 62-72, 1983.

GÁRCIA, M.C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GERALDI, M.C.C. **Cartografias do trabalho docente** – Professor (a) Pesquisador (a).São Paulo: Mercado Aberto, 2003.

GERMANO, R.M. **Educação e ideologia da enfermagem no Brasil.** 3^a.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GIOVANINI, T.; MOREIRA, A.;DORNELLES, S. e MACHADO, W.C.A. **História da enfermagem: versões e interpretações.** Rio de Janeiro: Revinter; 2002.

GODOY, C.B. O curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina na construção de uma nova proposta pedagógica. **Revista Latino-americana de Enfermagem.** 10(4): 596-603. julho-agosto; 2002.

GUNTHER, H. Como elaborar um questionário.In: PASQUALI, L. (Org.) **Instrumento psicológicos:** manual prático de elaboração.Brasília: LabPam, 1999.p.231-258.

GUSSI, M. A. **Institucionalização da Psiquiatria e do ensino de Enfermagem no Brasil.** Ribeirão Preto: 1987.

KOSIK, K. **A dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1986.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____,J.C. Produção de saberes em processos educativos.In: CANDAU, VV.M (Org.).**Didática currículo e saberes escolares.** 2^a. ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBANIO, J.B. **A arte de forma-se.** São Paulo: Loyola, 2001.

MARQUES, M. O. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** 2ª. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

MENDES, M.M.R. **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil, entre 1972 e 1994- Mudança de paradigma curricular?** [Tese]. Ribeirão Preto (SP): Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP; 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9ª. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAN, J. M. Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo, **Tecnologia Educacional**, São Paulo, vol. 23, n. 126, 1995.

MORETTO, V.P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ª.ed. Brasília-DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, W.R. A Construção da cidadania no ato de cuidar e ensinar. **Ensaio original e inédito para o concurso público para professor adjunto ciências e saúde, departamento de Enfermagem da UFSC**, edital 026/DPP/2006, depositado na Biblioteca UFSC. 36p.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite a viagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSANHA, J. A. M. **Série “Os Pensadores”:** Sócrates. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 222p.

ROGERS, C.S. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAUPE, R., ALVES, E.D. Contribuição à construção de projetos político-pedagógicos na enfermagem. **Rev Latino-americana de Enfermagem.** 8(2): 60-7, abril, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curva da vara, onze teses sobre educação e política. 24^a. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: COSTA R.C. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAVARES, J. **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 1990.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2000.

UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem**. Faculdade de Enfermagem e Nutrição, Coordenação de Ensino de Enfermagem, Cuiabá, 1996.

VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, I.P.A. **A prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Papirus, 1989.

XAVIER I, Fernandes J.D, Ceribelli M.I. Diretrizes curriculares: articulação do texto e contexto. Boletim Informação Associação Brasileira de Enfermagem. 44(2): 6-7. p.6,2002.

Apêndices e Anexo

Apêndice 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE ENFERMAGEM DA UFMT – UM OLHAR MAIÊUTICO

Pesquisadoras envolvidas: DÉBORA DA SILVEIRA CAMPOS (PESQUISADORA PRINCIPAL / MESTRANDA EM ENFERMAGEM / FAEn/ UFMT) WILZA ROCHA PEREIRA (ORIENTADORA DO TRABALHO / DOCENTE DO MESTRADO EM ENFERMAGEM / FAEn / UFMT)

Objetivo principal: Caracterizar e compreender, a partir do olhar docente, as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas, bem como analisar os possíveis elementos que podem refletir a qualidade formal e a qualidade política do sujeito egresso do Curso de Enfermagem da UFMT.

Procedimentos: A primeira fase da pesquisa será convidar todos os docentes enfermeiros para participar da pesquisa, e aqueles que aceitarem o convite, assinarão este termo de consentimento livre e esclarecido com todas as garantias definidas pela norma 196/MS, como confidencialidade, anonimato, desistência de participação da pesquisa a qualquer momento que desejar. Em seguida, tendo definido o grupo que fará parte da pesquisa, marcaremos as datas e locais das entrevistas

Possíveis riscos e desconforto: alguns constrangimentos para os sujeitos da pesquisa poderão surgir na aplicação das entrevistas, a serem contornados pelo pesquisador-entrevistador.

Benefícios previstos: reforçar e valorizar as experiências em curso que têm se mostrado positivas para os alunos e docentes dos cursos de enfermagem estudados no que se refere à qualidade da formação e do atendimento em saúde na perspectiva do sujeitos do estudo e que apontam para a integração da gestão do sistema educacional com a do Sistema Único de Saúde (SUS).

Eu _____ fui informado dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios desta pesquisa, descritos acima. Entendo que terei garantia de confidencialidade, ou seja, que apenas dados consolidados serão divulgados e ninguém além dos pesquisadores terá acesso aos nomes dos participantes desta pesquisa. Entendo também, que tenho direito a receber informações adicionais sobre o estudo a qualquer momento, mantendo contato com o pesquisador principal. Fui informado ainda, que a minha participação é voluntária e que se eu preferir não participar ou deixar de participar deste estudo em qualquer momento, isso NÃO me acarretará qualquer tipo de penalidade. Fui também esclarecido que esse termo terá duas vias e que uma ficará em meu poder. Compreendendo tudo o que me foi explicado sobre o estudo a que se refere este documento, concordo em participar do mesmo.

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador principal: _____

**Em caso de necessidade, EM CUIABÁ contate DÉBORA S. CAMPOS (pesquisadora principal) pelo tel 65 9213-0600 e e-mail deborascampos@ibest.com.br e também WILZA ROCHA PEREIRA (orientadora do trabalho) no telefone 65 36425661, email: wilzarp@terra.com.br
Informações sobre o projeto fazer contato com o CEP do HUJM: fone: (65) 3615 7254**

Data _____ de _____ de 2007.

Apêndice 2 – FICHA DE REGISTRO DAS ENTREVISTAS POR ÁUDIO

Título da pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE ENFERMAGEM DA UFMT – UM OLHAR MAIÊUTICO.	
1. Data da entrevista: ____/____/____	
2. Nome do entrevistado (optativo):	
3. Identificação da fita cassete:	Local:
3. Início:	Término:
4. Condições técnicas da gravação:	
5. Transcrição da gravação:	

Apêndice 2.1 - ROTEIRO DE TEMAS PARA APROFUNDAR NAS ENTREVISTAS

Aprofundar esses conteúdos, conforme forem aparecendo nos depoimentos:
<ul style="list-style-type: none">- quais são as diferenças qualitativas entre início, continuidade e atualidade da carreira;- há diferença na atuação docente com a pós graduação / que tipo de diferença?- que elementos que interferem na prática pedagógica?- qual é o tipo/perfil do aluno da faculdade e quais as características da turma?- como as atividades são planejadas e executadas.- fale sobre sua interação com os colegas do bloco/disciplina.- como é o local de estágio, o ambiente, as pessoas?- fale sobre os instrumentos de apoio para atividade em sala e em campo de estágio.

Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - HUJM

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS (versão outubro/99) Para preencher o documento, use as indicações da página 2.				
1. Projeto de Pesquisa: ANÁLISE DAS DINÂMICAS SUBJACENTES AOS PROCESSOS DE MUDANÇAS QUE APONTAM NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS EM DUAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM				
2. Área do Conhecimento (Ver relação no verso) 4		3. Código: 4.04		4. Nível: (Só áreas do conhecimento 4) NA
5. Área(s) Temática(s) Especial (s) (Ver fluxograma no verso)		6. Código(s):		7. Fase: (Só área temática 3) I () II () III () IV ()
8. Unitermos: (3 opções) FORMAÇÃO PROFISSIONAL, PROCESSOS DE MUDANÇAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS				
SUJEITOS DA PESQUISA				
9. Número de sujeitos A DEFINIR No Centro: Total:		10. Grupos Especiais: <18 anos () Portador de Deficiência Mental () Embrão /Feto () Relação de Dependência (Estudantes, Militares, Presidários, etc) () Outros () Não se aplica (X)		
PESQUISADOR RESPONSÁVEL				
11. Nome: WILZA ROCHA PEREIRA				
12. Identidade: 18189908/SSP/SP		13. CPF: 31534145004		19. Endereço (Rua, n.º): AP 901
14. Nacionalidade: BRAS		15. Profissão: ENFERMEIRA		20. CEP: 78048450
16. Maior Titulação: DOUTORADO		17. Cargo: DOCENTE		21. Cidade: CUIABÁ
18. Instituição a que pertence: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		23. Fone: 065 36158826		22. U.F. MT
		24. Fax:		25. Email: wilzarp@terra.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Data: ___/___/___				
INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADO				
26. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO/		29. Endereço (Rua, n.º): Av fernando correia da costa s/n		
27. Unidade/Orgão: FAEn		30. CEP: 78060 000		31. Cidade: Cuiabá
28. Participação Estrangeira: Sim () Não (x)		33. Fone:		32. U.F. MT
35. Projeto Multicêntrico: Sim (x) Não () Nacional (x) Internacional ()		34. Fax: (Anexar a lista de todos os Centros Participantes no Brasil)		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Nome: <u>Edirlei Teixeira Mandú</u> Cargo: <u>Prof. Dr.</u> Data: <u>13/02/2007</u> <u>Edirlei Teixeira Mandú</u> Diretora da Faculdade de Enfermagem				
PATROCINADOR Não se aplica ()				
36. Nome: CNPq		39. Endereço		
37. Responsável:		40. CEP:		41. Cidade:
38. Cargo/Função:		43. Fone:		42. UF
		44. Fax:		
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP				
45. Data de Entrada: ___/___/2007		46. Registro no CEP: 315/CEP/HUJM/07		47. Conclusão: Aprovado (X)
		48. Não Aprovado ()		Data: ___/___/___
49. Relatório(s) do Pesquisador responsável previsto(s) para: Data: ___/___/___ Data: ___/___/___				
Encaminhamento a CONEP: 50. Os dados acima para registro () 51. O projeto para apreciação ()		53. Coordenador/Nome		Anexar o parecer consubstanciado
52. Data: ___/___/___		Assinatura		
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP				
54. Nº Expediente:		56. Data Recebimento:		57. Registro na CONEP:
55. Processo:				
58. Observações:				

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)