

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DO CURSO DE
ENFERMAGEM: revisitando a construção dos saberes docentes**

MARIA ZÉLIA DE ARAÚJO MADEIRA

TERESINA-PI

2006

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MARIA ZÉLIA DE ARAÚJO MADEIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS NO CURSO DE
ENFERMAGEM: revisitando a construção dos saberes docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEd, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

TERESINA-PI

2006

M181p

MADEIRA, Maria Zélia de Araújo

A Prática pedagógica das professoras do curso de enfermagem: revisitando a construção dos saberes docentes. Maria Zélia de Araújo Madeira. Teresina (PI), UFPI, 2006.

159 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI, 2006.

1. Formação docente. 2. Saberes docentes. 3. Práticas Pedagógicas. I. Título.

C.D.D. 610.730.693

MARIA ZÉLIA DE ARAÚJO MADEIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DO CURSO DE
ENFERMAGEM: revisitando a construção dos saberes docentes**

Dissertação de mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, para obtenção do grau de Mestre em Educação, conforme avaliação da Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Universidade Federal do Piauí - (UFPI)
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
1^ª Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Amparo Borges Ferro
Universidade Federal do Piauí - (UFPI)
2^ª Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Universidade Federal do Piauí - (UFPI)
Examinadora (Suplente)

Teresina, 31 de Agosto de 2006.

Dedico esse trabalho a todos os enfermeiros-docentes e não-docentes.

AGRADECIMENTOS

No decorrer deste trabalho contei com a ajuda e o apoio de várias pessoas: minha família, amigos, colegas e professores. Não sendo possível citar todos os nomes, gostaria de deixar registrada aqui, a todas elas, minha gratidão.

Há, no entanto, alguns agradecimentos especiais, os quais não poderiam deixar de citar.

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

Ao meu pai, sinônimo de compreensão, compromisso e tolerância. A minha lembrança e saudade. Meu espelho de humildade.

Aos meus irmãos: Zelma, Acilino e Gracinha, que apostaram em mim.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, pelo acolhimento com que me recebeu.

À Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela paciência e orientação durante a realização desse trabalho.

Às professoras do curso de enfermagem, sujeitos desta pesquisa, que se disponibilizaram abertamente a participar, de se interrogarem sobre sua própria prática como professoras.

A professora Maria do Amparo Borges Ferro, pela leitura crítica e contribuições oferecidas no Exame de Qualificação.

À professora Antonia Edna de Brito, pela valorosa contribuição nesta dissertação, no primeiro momento, que foi o Exame de Qualificação, até o segundo momento que antecede a Defesa.

Aos amigos conquistados da 11^a turma do Mestrado em Educação da UFPI.

E, acima de tudo, um agradecimento a Deus. Estou certa de seu acompanhamento incansável em todas as etapas de minha vida.

“[...] A força do mestre é uma responsabilidade assumida. Primeiramente, responsabilidade para com os outros, pois o mestre descobre que ele tem responsabilidade de alma. Vivia até então confiando nos outros; agora são os outros que devem confiar nele”.

Georges Gusdorf

RESUMO

MADEIRA, Maria Zélia de Araújo Madeira. **A Prática Pedagógica das professoras do Curso de Enfermagem: revisitando a construção dos saberes docentes**. 2006. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina.

A formação, em geral representa um processo consignado ao sistema formal de escolarização, cujo objetivo preliminar é habilitar pessoas para atuarem de forma competente no mercado de trabalho e nos vários âmbitos que integram o meio social. Nesta perspectiva, comporta, diante de um cenário educacional em constante transformação, analisar a complexidade de que se

reveste o fenômeno formação docente, o qual, por se caracterizar como um processo, não se efetiva de uma só vez. É uma construção paulatina. Possui conotação e matizes particulares, notadamente no que concerne às condições históricas. Nesse sentido, o presente trabalho, na versão dissertação de mestrado, apresenta, dentre outros objetivos, investigar os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica dos enfermeiros-professores, vislumbrando entender o significado dessa prática social no que refere ao processo de tornar-se professor de profissão, ao desenvolver a docência superior no curso de enfermagem da UFPI. Ou seja, o propósito principal é discutir acerca dos saberes docentes produzidos, mobilizados pelo enfermeiro-professor, no sentido de construção e reconstrução das competências necessárias e indispensáveis para tornar-se professor, o que demanda, preliminarmente, a realização de três procedimentos concomitantes, quais sejam: identificação dos saberes mobilizados pelas professoras; descrição da prática pedagógica das professoras-interlocutoras; e análise das possíveis contribuições que os saberes da docência conferem à prática pedagógica das docentes do curso de enfermagem. Desse modo, na realização do presente estudo investigativo, tomamos como referência teórico-conceitual contribuições de autores que discutem as seguintes temáticas: Formação (Nóvoa, 1995, 1992; Flores, 2003; Lima, 2003; Pimenta, 2002); Práticas pedagógicas (Pimenta, 2005, 2002; Perrenoud, 1993) Saberes (Tardif, 2002, Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Gauthier et al, 1998), dentre outros, que, no conjunto, subsidiaram a construção da compreensão do objeto de estudo perspectivado, assim como instrumentalizaram a análise interpretativa dos depoimentos das professoras-parceiras. O estudo caracteriza-se, pois, como de natureza qualitativa, na modalidade descritivo-interpretativa, com ênfase metodológica na História Oral (Alberti, 1989; Ferreira, 1994; Thompson, 1992). Como instrumentos de recolha de dados empregamos entrevistas semi-estruturadas, sendo que a análise de dados desenvolveu-se a partir de uma base categorial, orientada pela técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1994) outras constatações importantes reveladas pelas análises empreendidas, evidencia-se que os saberes docentes e a prática pedagógica incidem positivamente para a consolidação do processo de tornar-se professor de profissão no âmbito da docência no curso de enfermagem da UFPI.

Palavras-chave: Formação docente. Saberes docentes. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

MADEIRA, Maria Zélia de Araújo Madeira. **The Pedagogical Practice of the Teacher of Nursing: reappraising the construction of teaching knowledge**. 2006. Dissertation (Post-Graduate Program in Education). Federal University of Piauí State, Teresina.

Education, on the whole, represents a process related to the formal system of schooling process the preliminary objective of which is to enable people to act in skillful way in the work market, namely, in the various spheres integrating the broader social medium. Thus, within an ever-changing educational scenario, assessing the complexity of involving the

educational process of the education professional, which, for being characterized as a process that does not become effective at once and which is a gradual construction has special connotation and colors concerning notably the historical conditions. Owing to this, this study, in form of Master course Dissertation, features, among others, the objective of investigating the teaching knowledge which grounds the pedagogical practices of nurse-teachers, in an attempt to understand the meaning of this social practice, as to the process of becoming a professional teacher, developing university teaching within the course of nursing at UFPI. In other words, the main purpose is to discuss the teaching knowledge produced, mobilized and diffused by the nurse-teacher, envisaging to construct and reconstruct the skills required and indispensable to become a teacher which calls for, first of all, the carrying out of three simultaneous procedures as follows: identification of the knowledge mobilized by the teacher; description of the pedagogical practice of the counterpart teacher; and assessment of the possible contributions provided by the teacher's knowledge to the pedagogical practice of the course of nursing. Therefore, in order to carry out this investigational study, we took as theoretical reference the contributions of such authors discussing the following issues: background (Nóvoa, 1995, 1992; Flores, 2003; Lima, 2003; Pimenta, 2002); Pedagogical Practices (Pimenta, 2005, 2002; Perrenoud, 1993) Knowledge (Tardif, 2002, Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Gauthier et al, 1998), among others, who, on the whole, helped the construction of the understanding of the object of study envisaged, and provided tools for the interpretative analysis of testimonies of partner teachers. The study is characterized as being of qualitative nature, in the descriptive, interpretative modality, with methodological emphasis Oral History (Alberti, 1989; Ferreira, 1994; Thompson, 1992). As tools to collect data we utilized semi-structured interviews, and the analysis of data was developed from a categorical base oriented by the technique of content analysis proposed by Bardin (1994). The analysis carried out revealed that the teaching knowledge and pedagogical practice have a positive effect for the consolidation of the process of becoming a professional teacher within the teaching environment of the course of nursing at UFPI.

Keywords: Teaching Background. Teaching knowledge. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Justificativa para o estudo.....	16
1.2 Delimitação do objeto: uma visão problematizada.....	18
1.3 Objetivos: Geral e Específicos.....	20

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ENFERMGEM: MENÇÃO SINTÉTICA

1. 1 Introdução.....	22
1.2 A Enfermagem no Brasil: enfoques passados e presentes.....	25
1.3 O Curso de Enfermagem da UFPI.....	30
1.4 O Ensino de Enfermagem: diretrizes curriculares.....	35

CAPÍTULO II

EM BUSCA DO REFERENCIAL TEÓRICO: FORMAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES

2.1 Introdução.....	40
2.2 Formação de Professor: um olhar indispensável.....	41
2.3 Reflexões acerca das Práticas Pedagógicas.....	43
2.4 Saberes docentes: uma contínua aprendizagem.....	49

CAPÍTULO III

A TESSITURA METODOLÓGICA: OS CAMINHOS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

3.1 Natureza do estudo.....	62
3.1.2 Cenário da Pesquisa.....	67
3.1.3 Os Sujeitos do Estudo.....	68
3.1.4 Coleta de Dados.....	77
3.1.5 Análise dos Dados.....	78

CAPÍTULO IV

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DE ENFERMAGEM NA INTERFACE COM OS SABERES DOCENTES

4.1 Introdução.....	81
4.2 Categorizando os Dados.....	82
4.3 Analisando os Dados.....	84
4.3.1 Categoria 1. A construção da prática de ensinar: o que dizem as professoras do curso de enfermagem.....	85
4.3.2 Categoria 2. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do curso enfermagem.....	100
4.3.3 Categoria 3. Os Saberes da docência como fundamento da prática pedagógica no curso de enfermagem.....	110

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	134
------------------	-----

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e esclarecido.....	144
APÊNDICE B - Entrevista semi-estruturada.....	146
APÊNDICE C - Ficha de registro de áudio.....	148

ANEXOS

ANEXO A – Currículo de Enfermagem.....	150
ANEXO B – Lei Nº. 775 de 06/08/1949.....	157

INTRODUÇÃO

Esta dissertação intitulada: **A Prática Pedagógica das Professoras do Curso de Enfermagem: revisitando a construção dos saberes docentes** está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (PPGED), na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, tem como seu objetivo central promover a discussão sobre a situação-problema que, a princípio nos inquietava e que posteriormente, proporcionou a tomar à decisão de realizá-lo. Surgiu então a necessidade de melhor compreender acerca dos saberes docentes produzidos, mobilizados pelo enfermeiro-professor, no sentido de construção e reconstrução das competências necessárias e indispensáveis para tornar-se professor, ou seja, como são construídos os saberes docentes no fazer acadêmico cotidiano das professoras do curso de Enfermagem, que exercem efetivamente a profissão, como decorrência da opção pelo exercício de docência no ensino superior.

A motivação para a realização do presente trabalho fundamenta-se concretamente em fatos tais como: sermos graduada em Enfermagem, pela Universidade Federal do Piauí desde 1991, sendo que considerável parte de nossas atividades voltadas para este campo de atuação; trabalhamos na condição de enfermeira, e desenvolvendo a docência do ensino superior, no Curso de Enfermagem na Faculdade de Saúde, Ciências Humanas e Tecnológicas do Piauí – NOVAFAPI, ministrando as disciplinas Saúde do Adulto e Idoso I e II.

Esses fatos culminaram com a imposição determinante para o desenvolvimento da proposta original, em forma de projeto, emanada da preocupação e do desejo, aliado a um misto de necessidade pelo desenvolvimento de um estudo que focalizasse os saberes docentes

e os sentidos que encerram na formação e na prática pedagógica do profissional em sua dupla função de enfermeiro profissional e enfermeiro docente.

A realidade que ora retratamos nos conduziu a questionar nosso próprio saber e o saber docente dos profissionais que hoje atuam na docência universitária no curso de enfermagem da UFPI, razão por que fomos procurar entender o significado dessa prática social e de sua complexidade.

Para orientar nosso olhar investigativo e os seus resultados, organizamos esta dissertação em quatro capítulos. O capítulo I, denominado: A Trajetória da Enfermagem no Brasil: menção sintética, reconstitui a história da Enfermagem desde o início do ensino de enfermagem no Brasil e, em decorrência, no Piauí, focando as primeiras escolas de enfermagem, a legalização do ensino até o estágio atual, com suas bases legais orientadas pelas diretrizes curriculares nacionais.

O capítulo II, intitulado: Em Busca do Referencial Teórico: formação, práticas pedagógicas, e saberes docentes, apresenta a fundamentação teórica, ou seja, o referencial que discute a formação docente, abordando as práticas pedagógicas no curso de Enfermagem, e os saberes docentes, ressaltando quais são esses saberes e como são mobilizados pelo professor. Nesta dissertação, os saberes docentes são compreendidos como específicos, marcados pela pluralidade, adquiridos tanto em instituições de formação, quanto na prática escolar cotidiana, relacionados às especificidades da formação profissional, e por este motivo, sofrem influência das características dos currículos e da prática cotidiana. Os saberes dos professores constituem um campo fértil para a pesquisa, pois dizem respeito a uma dimensão muito valiosa do fazer docente.

O capítulo III, nominado: Aspectos Metodológicos da Investigação, descreve os aspectos da trajetória da pesquisa, ou seja, os indícios, as trilhas, os caminhos percorridos, por meio de metodologia qualitativa com o método da História Oral.

O capítulo IV, designado: A Prática Pedagógica das Professoras de Enfermagem na Interface com os Saberes Docentes apresenta as análises dos dados, pautada nos postulados da técnica de análise de conteúdo.

A última parte, denominada: Considerações Finais, traz inferências, reflexões e constatações sob a compreensão de objeto de estudo, revelando as peculiaridades dos obstáculos didáticos e de contextos de ensinar/aprender inerentes ao processo de tornar-se professor, isto é, ao processo de exercitar a docência superior.

1.1 Justificativa do estudo

O estudo ora desenvolvido tem sua origem na experiência profissional da autora no campo da enfermagem, bem como na sua recente experiência no âmbito da docência superior nesta mesma área. Diante desta realidade, foi se impondo a idéia, e a necessidade também, de partir para o desenvolvimento de estudo científico, em nível de pós-graduação, no caso o curso de mestrado em educação, possibilidade real de não só discutir questões pertinentes à enfermagem, mas sobremaneira de ampliação de formação e de qualificação profissional docente. Assim, a partir do momento que iniciamos na docência do curso de graduação em enfermagem, passamos a nos preocupar com a questão relativa ao exercício profissional, isto é, com as condições, com as práticas técnico-científicas inerentes à profissão docente, assim como aos saberes necessários ao processo de ser professor, no sentido de favorecer condição processo ensino/aprendizagem de qualidade, razão maior da busca pela pesquisa, pela produção do conhecimento acerca da formação docente, em particular daquilo que é relativo aos saberes e às práticas pedagógicas.

Faz parte, pois, de nosso foco de interesse, desde que ingressamos na docência no curso de graduação em enfermagem, compreender os meandros da mobilização de saberes peculiares ou necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica docente de Enfermagem. Na verdade, é este o motivo central que nos incitou a investigar como esses professores, ao longo de sua trajetória, têm se preocupado, têm-se preparado e têm desenvolvido sua prática docente, a partir de uma perspectiva crítica que forneça para si e para os educandos uma compreensão ampliada a respeito da ação de ensinar e da ação de mediar e apoiar a aprendizagem no ensino superior.

Nesse sentido, é necessário nos reportarmos ao duplo papel inerente à prática educativa, tanto no desenvolvimento individual quanto no desenvolvimento social dos alunos e dos professores. A esse respeito, Libâneo afirma que “a prática educativa é socialmente determinada, pois responde às exigências e expectativas dos grupos e classes sociais existentes na sociedade [...]” (1995, p.120). Assim, as práticas pedagógicas à medida que representam reflexos da sociedade, igualmente 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 do professor, e decisivo, se for o caso, para que sejam efetuadas ações no sentido de superação de possíveis dificuldades.

Sobre a prática pedagógica, Paulo Freire (1995) a define como a expressão da luta dos homens em busca de sua humanização e liberdade. Entende-a como a expressão de sua luta cotidiana pela tomada de consciência de sua condição, numa realidade concreta, socialmente construída, e que necessita ser superada. E tal superação só pode ser obtida através do diálogo e da solidariedade, respeitando-se a vocação ontológica do homem de não abdicar da sua condição.

Refletir, pois, sobre a prática pedagógica nos remete à formação no âmbito dos cursos de enfermagem uma vez que estes vêm repensando seu modelo de formação mais intensamente desde as últimas décadas do século XX, até o momento colocando sobre consideração a atual situação do mercado de trabalho, as competências mínimas necessárias ao pessoal de enfermagem de nível médio e superior, o processo de mobilização e participação nas entidades de classe e o seu papel na implementação do Sistema Único de Saúde – SUS.

Nessa perspectiva, o processo de reformulação do modelo de formação de enfermeiros tem expressado um sentido de transformação da realidade na saúde do país, portanto um projeto educativo que se supõe nessa direção deve prever práticas pedagógicas enriquecedoras no entorno do 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).

É esta, na verdade, a motivação principal que determinou nossa decisão pelo desenvolvimento do presente estudo, seja na condição de enfermeira, seja especialmente na condição de docente do curso de enfermagem, seja ainda, pela necessidade de refletir acerca da docência no ensino superior, isto é, sobre a formação, a prática pedagógica e os saberes inerentes ao exercício desse ofício profissional. É no interior desses aspectos que se embasa teoricamente a investigação e que surgem as idéias constitutivas de definição de nosso objeto de estudo.

1.2 Delimitação do objeto: uma visão problematizada

Com o ingresso no curso de mestrado do programa de pós-graduação em educação (PPGE), fomos submetidas a intenso processo de ampliação e renovação de aprendizados, assim foram as leituras realizadas, as discussões empreendidas como a produção de conhecimento com a professora orientadora e desenvolver das disciplinas cursadas os contributos para que o projeto de pesquisa fosse abandonando sua condição de proposta e dentro deste processo evolutivo de maturação científica, atingindo o corpo da presente dissertação.

O encontro da empiricidade da pesquisa com o referencial teórico sobre as práticas pedagógicas e os saberes docentes das professoras do Curso de Enfermagem da UFPI levou a caminhos até então desconhecidos e considerados fundamentais no processo de formação da pesquisadora, não somente por uma série de transformações nas formas de pensar e agir em relação à pesquisa como também no âmbito profissional tornando mais freqüente e frutífera a reflexão própria das práticas profissional e acadêmica. Essa situação demonstra alguns aspectos dos saberes docentes: o seu caráter evolutivo e o papel do tempo e da relação dialética que permite aos profissionais docentes apropriar-se de saberes oriundos de diversificadas fontes externas (TARDIF, 2002).

Portanto, o interesse, a necessidade interpessoal e profissional de mais concretamente compreender a complexidade do processo ensino-aprendizagem nos remete à necessária incursão pela prática pedagógica e pelos saberes docentes e nos impulsiona a delinear o seguinte objeto de estudo: saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica dos professores do curso de enfermagem da UFPI.

Na consideração e na compreensão de que os saberes docentes (Tardif; Lessard e Lahaye, 1991) têm origem social, buscamos associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes do professor às suas fontes, ou seja, à sua proveniência social. Essa abordagem nos parece válida, pois, a nosso ver, ela pode mostrar-se útil para dar conta da diversidade dos saberes dos professores, permitindo ainda evitar a utilização de critérios epistemológicos dissonantes, isto é, que não se coadunem à natureza da reflexão e da discussão empreendida, cujo modelo orientado constitui-se de postulados teóricos de autores já mencionados, propondo, a partir da trajetória e da vivência dos professores, que a construção e mobilização

dos saberes da docência respondam efetivamente às peculiaridades da prática pedagógica profissional cotidiana.

Interessa-nos, pois, como temos referido, discutir acerca dos saberes que apóiam a prática pedagógica dos professores que atuam na graduação de curso de Enfermagem, isto é, sobre aqueles saberes mobilizados e empregados na prática pedagógica cotidiana, saberes esses que de uma maneira ou de outra, dela se originam prestando-se para resolver problemas dos professores em exercício como forma de dar sentido às situações de trabalho que lhes são peculiares.

Somente professores 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).

O entendimento é, pois, que a docência enquanto profissão possui saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos pelos professores no âmbito de suas tarefas educacionais, no dia-a-dia, seja com os alunos, em sala de aula, seja com seus pares ou consigo mesmos na organização do trabalho pedagógico. Desse modo, fica patente a idéia de que os alunos e os professores são os principais agentes mediadores da cultura e dos saberes escolares. Nesse sentido, o desenvolvimento desta proposta de investigação, demandou como eixos direcionadores, as seguintes questões de pesquisa (que de certa forma têm suas respostas diluídas no interior dos capítulos que, compõem o presente estudo): 1) De que forma os saberes docentes alicerçam a prática pedagógica das professoras do curso de Enfermagem da UFPI?; 2) Que modalidades de saberes são mobilizados nesse fazer docente?; 3) Como se caracteriza a prática pedagógica das professoras do curso de enfermagem da UFPI?

1.3 Objetivos: Geral e Específicos

Esta investigação foi guiada através da busca do seguinte objetivo geral: investigar os saberes que fundamentam a prática dos professores do curso de Enfermagem da UFPI, como decorrência, emergem os objetivos específicos: a) identificar os saberes mobilizados pelos docentes no curso de Enfermagem; b) descrever a prática pedagógica dos docentes do curso de Enfermagem; c) analisar as contribuições dos saberes da docência na prática pedagógica dos professores do curso de Enfermagem.

Na busca pela consecução dos objetivos propostos, nossa investigação foi guiada sob dois eixos centrais: 1) identificar e caracterizar os saberes docentes do enfermeiro-professor sob a perspectiva das categorias propostas por Tardif (2002); e 2) explicitar a prática cotidiana do docente de enfermagem da UFPI.

Colocados estes aspectos que consideramos importantes, o capítulo a seguir é mensageiro da história do ensino da enfermagem, estabelecendo um elo historicizado desde a origem ao momento presente do curso de enfermagem, como forma de lançar luzes para fortalecer o futuro que, paradoxalmente, está sempre muito próximo.

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ENFERMAGEM: MENÇÃO SINTÉTICA

1.1 Introdução

A historicidade da enfermagem ressalta um passado de lutas importantes para as conquistas dessa atividade profissional no presente e no futuro.

Os discursos em relação à história da educação, dentro de esfera temporal, modificam-se dependendo do contexto político, econômico e social do país. De modo que o emprego da literatura nas pesquisas de história da educação lembra que o uso de certo as fontes tem a exigência de fazer calar os próprios pontos de referências para o reconhecimento do problema (LOPES; GALVÃO 2001).

Historicamente, os profissionais de Enfermagem vivenciaram uma luta com o poderio religioso e, posteriormente, com o poderio médico. Esta luta tem-se constituído no seio da sociedade afirmando a repetição de ações impensadas e, muitas vezes, completamente desarticuladas, que para se sustentarem carecem de melhor e mais convincente fundamentação.

No Brasil, o profissional de enfermagem trilhou um caminho paralelo de acompanhamento do desenvolvimento tecnológico da saúde e do sistema capitalista, criando um espaço próprio, onde pode sustentar-se de maneira independente e com posições próprias em variados momentos históricos profissionais.

O desenvolvimento das profissões relacionadas à saúde, especificamente a Enfermagem, apresenta características históricas determinantes para a prática profissional. Essa prática, inicialmente, esteve relacionada a um exercício de abnegação, dedicação, vontade de servir ao próximo e, posteriormente, ligada à observação e ao interesse (DILLY; JESUS, 1995). A abnegação, entretanto, foi uma das características marcantes no exercício da Enfermagem e relacionava-se ao domínio religioso como fator determinante para a profissão. É, pois, no entorno dessa discussão que desenvolvemos o presente capítulo.

No período de fervor religioso, os leigos baseados na fé cristã, passaram a exercer atividades de caridade. Pobres e doentes eram o alvo de suas atenções. Assim, nessa época, surgiu um grande número de associações ligando religião e saúde. A Enfermagem, nesse contexto, é referenciada como atividade peculiar ao domínio feminino, a exemplo das mulheres serem convocadas para a realização de partos domésticos e para auxiliar sacerdotes e diversas atividades ambulatoriais, e de modo que não havia espaço para a Enfermagem profissional. Os preceitos norteadores religiosos não vislumbravam a Enfermagem enquanto uma instância científica.

Porém, um novo cenário emerge ao mundo europeu, trata-se da Revolução Industrial, iniciada em 1760, que, ao lado de outras reivindicações foi desencadeada pela melhoria das condições de comunicação, tráfego terrestre e marinho e descobertas científicas que contribuíram para a expansão econômica da Europa. O crescimento industrial, a migração dos povos, consolidaram uma nova ordem social. O Estado passou a assumir o controle da assistência à saúde, como forma de garantir a reprodução do capital. As práticas de saúde passaram a absorver a ideologia capitalista, colaborando para a manutenção da hegemonia e da relação entre dominados e dominantes.

Neste contexto da sociedade em processo de industrialização surge a figura de Florence Nightingale, considerada a precursora da Enfermagem moderna. Aristocrata, estudiosa, fazia parte da elite amparada pelo poder dominante da época, apresentava inúmeras aptidões para desenvolver ações no campo da saúde pública e absoluto interesse em cuidar de doentes, ao mesmo tempo em que vinculava a Enfermagem e a Medicina à ideologia e à política da sociedade capitalista.

Florence Nightingale, nascida na década de vinte do século XIX, em Florença cidade italiana, considerada berço europeu das artes, escolheu como profissão a enfermagem, atividade que desenvolveu com bastante tenacidade e incomum dedicação. Segundo Paixão (!979), Florence Nightingale era uma mulher de questionamentos profundos no âmbito da sua área e do contexto circundante. Para a época, “parecia estar à frente de seu tempo”, como é comum dizermos com personalidades que se destacam, que não só se coloca desafios, mas sabem enfrenta-los corajosamente. Por isso é que dela se diz que era dotada de incomum inteligência e que era mulher tenaz, determinada e perseverante, características que lhe facultava dialogar tanto com o mundo político como com os oficiais do Exército, fazendo prevalecer suas idéias em prol do bem comum.

Seu desiderato era realizar-se (e realizar) como enfermeira. Para tanto, viajou, a serviço para diversos países, ganhando espaço, notoriedade e adquirindo experiência no campo profissional. Associa à enfermagem sua decisão de melhor servir a Deus, integrando-se a várias ordens religiosas, para seguir sua vocação cristã e também para ampliar, cada vez mais, seus conhecimentos e experiências no campo específico da enfermagem.

Prestou serviços, sobretudo em tempos de guerra, a vários países europeus, ficando imortalizada, durante a guerra da Criméia com o epíteto de “Dama da Lâmpada”, por seu trabalho de percorrer as enfermarias de lanterna na mão para atender aos doentes, razão por que os soldados a chamavam de anjo da guarda. Por esse trabalho foi premiada pelo Governo Inglês e com o dinheiro dessa premiação fundou uma Escola de Enfermagem, que se tornou modelo para todo o mundo, instituindo-se o padrão ninghtingaleano, marcado pela disciplina rigorosa, pela exigência e vigilância de qualidades morais das candidatas.

Esse padrão ninghtingaleano foi se difundindo, expandindo-se, mudando os destinos da enfermagem no mundo. Desde então, a enfermagem passa a ser considerada e desenvolvida, não mais uma atividade empírica, dissociada do saber especializado, porém na condição de profissão assalariada, preparada para atender à necessidade de mão-de-obra qualificada nos hospitais, configurando-se, pois, como prática social específica e institucionalizada.

1.2 A Enfermagem no Brasil: enfoques passados e presentes

A literatura científica no âmbito da enfermagem revela que o desenvolvimento dessa profissão (enfermagem) tem uma longa e importante trajetória, iniciada por Florence Nightingale (1820-1910) que preconizava a observação sistemática do indivíduo e do ambiente como forma de desenvolver o conhecimento dos fatores que promovem o restabelecimento da saúde. Esse pensamento foi continuado por vários países considerados líderes no campo de Enfermagem os Estados Unidos, por exemplo, onde, na primeira metade do século XX, o ensino era baseado, no treinamento, que incluía um longo tempo de prática, conduta esta que permaneceu por muitos anos. Neste raio de influência estrangeira, o Brasil incorporou-se bem mais tarde como registramos a seguir.

No contexto nacional, a primeira escola de enfermagem foi criada em 27 de setembro de 1890, no Rio de Janeiro, denominada Escola Alfredo Pinto, hoje pertencente à Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO). A escola em referência tinha como objetivo precípua formar pessoal para trabalhar com o doente psiquiátrico. A necessidade de contar com uma enfermagem que atuasse em instituições de psiquiatria fundamentava-se na lacuna deixada pelas ordens religiosas femininas no que se refere ao atendimento aos doentes. Nesse sentido, oferecia à comunidade um curso de formação com duração de dois anos, cuja proposta curricular enfatizava a abordagem de aspectos básicos da assistência hospitalar, essencialmente curativa (GERMANO, 1985).

Com a proclamação da República, as relações entre a Igreja e o Estado ficam estremecidas, chegando ao rompimento. Houve a desanexação do Hospício Nacional de Alienados da Santa Casa de Misericórdia que repercutiu na estatização da assistência aos doentes mentais e, os médicos assumem o poder. As relações com as irmãs de caridade, responsáveis pela administração interna do Hospital, se tornam insustentáveis neste novo sistema a ponto destas abandonarem repentinamente o serviço (FERNANDES, 1975; GUSSI, 1987).

Dentro desta composição histórica, registramos que em 1901, foi fundada, em São Paulo, uma escola de enfermagem, no Hospital Evangélico de São Paulo, hoje Hospital Samaritano, seguindo o mesmo modelo da escola Alfredo Pinto do Rio de Janeiro. Conforme esta tendência, em 19 de fevereiro de 1923, no Rio de Janeiro foi criada a Escola de Enfermagem Anna Nery, que contemplava em seu currículo disciplinas preventivas,

compatíveis com a formação em Saúde Pública, por conta da necessidade nacional, e Controle de Epidemias, atendendo a necessidades de cunho comercial. De modo, que nessa época, era visível uma grande contradição no ensino da enfermagem nos referidos cursos: a saúde coletiva era privilegiada nos currículos, mas a saúde curativa e hospitalar era priorizada e ensinada, na prática (PAIXÃO, 1979).

No conjunto, o que se evidencia é que todas essas escolas valorizavam, sobremaneira, comportamentos e atitudes do seu alunado no que diz respeito à execução prática, em detrimento da busca de conhecimentos específicos ou científicos no próprio campo da enfermagem.

A literatura registra que o ensino sistematizado de enfermagem surgiu no Brasil, especificamente na década de 1920. Antes disso não havia propriamente escolas de Enfermagem, mas instituições religiosas cujo ensino e orientação sobre essa prática não obedeciam a nenhum programa formal. O ensino nesse âmbito era de caráter teórico, de modo que o desenvolvimento intelectual do aluno merecia pouca atenção, sendo considerado secundário, emergindo como prioridade o cumprimento de tarefas diárias relacionadas com a assistência ao doente e com trabalhos de limpeza e higiene do ambiente (MEDEIROS; TIPPLE; MUNARI, 1999).

Assim, através do Decreto 17268/1925, é institucionalizado o ensino de enfermagem no Brasil, sendo que, em 1931, pelo Decreto 20.109, da Presidência da República, a Escola de Anna Nery foi oficializada, passando a configurar-se como escola-padrão para todo o país, no âmbito da formação em enfermagem. Em 1937, essa escola tornou-se instituição complementar da Universidade do Brasil e, em 1946, foi definitivamente incorporada à referida Instituição de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2005).

Desse modo, Cunha (2002) refere que, no Brasil, a trajetória da construção do conhecimento de Enfermagem passou por quatro estágios: o primeiro foi a adoção de princípios teóricos que identificaram sua área de domínio; o segundo formulou as teorias de enfermagem; o terceiro desenvolveu conceitos para subsidiar a prática profissional; e o quarto foi caracterizado pelos debates filosóficos para a formulação de pressupostos para a Enfermagem.

Entretanto, para efetivar seus propósitos o país contava com escassez de equipamentos de saúde, assim como de mão-de-obra qualificada para a viabilização de ações coletivas e necessárias ao atendimento das demandas nesse campo, de sorte que, a medida

governamental de sistematizar o campo da Enfermagem emerge como momento histórico no qual o setor da saúde ganha novas dimensões com o surgimento dos primeiros traços de uma política de saúde enquanto uma das atribuições do Estado. Esse momento representa um marco de extrema importância tendo em vista que o estado brasileiro instituiu políticas de saúde voltadas ao controle das grandes endemias e epidemias que, a rigor, o colocavam em posição desfavorável em relação ao desenvolvimento do comércio internacional.

Nessa nova conjuntura de condução da saúde pública brasileira, sobressai-se a contribuição do sanitário Carlos Chagas, que, ao tomar contato com o trabalho no padrão nightingaleano das enfermeiras norte-americanas, à época, enviadas ao país pela Fundação Rockefeller¹, e que prestavam serviços no Departamento de Saúde Pública Brasileira, acreditou ser este o modelo de trabalho profissional necessário para a estratégia sanitária do governo brasileiro. Assim, em razão desse entendimento, solicitou auxílio à International Health Board para criar serviço semelhante no Brasil, no que foi atendido a partir de convênio de mútua colaboração entre as duas nações.

Em decorrência, da adoção dessa nova proposta, foi criada, no Brasil, a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, em 1922, nos moldes das escolas americanas que, como referido, utilizavam o Sistema Nightingale (CUNHA, 2002). Entretanto, apesar de ter sido institucionalizado em 1923, o ensino de Enfermagem só contou com sua consolidação, de fato efetivada, em 1949, com a Lei nº. 775, de 06 de agosto (Anexo B, p.155) desse mesmo ano, que dispõe sobre o ensino de Enfermagem no país, cujo processo resultou de pressões profissionais feitas através da Associação Brasileira de Enfermagem-ABEn.

De acordo com Carvalho (1972), o Curso de Enfermagem oferecido pela escola em referência possuía as seguintes características: duração de dois anos e quatro meses; curricularmente dividia-se em cinco fases, sendo a última delas reservada à Especialização em Enfermagem Clínica e em Enfermagem em Saúde Pública; exigência do diploma de Escola Normal como pré-requisito para ingresso ao curso. Com relação a este último aspecto, havia certa flexibilidade, desde que o candidato na falta desse diploma demonstrasse aptidão para

¹ A Fundação Rockefeller foi criada em maio de 1913 nos Estados Unidos, com o objetivo de promover, neste e em outros países, o estímulo à saúde pública, ao ensino, à pesquisa biomédica e às ciências naturais. A atuação da Rockefeller no Brasil tem início em setembro de 1916, quando chega ao Rio de Janeiro uma missão médica enviada por sua Junta Internacional de Saúde (International Health Board - IHB) com o objetivo de promover pesquisas científicas e ações de profilaxia das principais doenças endêmicas do país. A fundação foi liderada por enfermeiras norte-americanas, dentre elas, Ethel Parsons e Clara Louise Kienniver (PIRES, 1989).

esse campo profissional. Assim, os quatro primeiros meses de estudo, correlativamente, correspondiam ao período probatório das escolas norte-americanas, sendo essencialmente teóricos, com a prestação obrigatória de oito horas diárias de serviço ao hospital, com direito a residência, pequena bolsa de estudo e a duas meias folgas mensais.

Desse modo, o ensino de enfermagem, que antes atendia às demandas do governo e ao mercado de trabalho, volta-se para a área hospitalar, cuja prática era centrada no modelo clínico, ou seja, ensino teórico e desenvolvimento intelectual eram considerados secundários, sendo priorizado o cumprimento de atividades técnicas relacionadas ao cuidado com o paciente, isto é, buscava centralmente instrumentalizar o aluno.

A partir de 1949, com a aprovação de lei específica para o ensino de Enfermagem (Lei nº. 775), institui-se a obrigatoriedade de vinculação das escolas de enfermagem a centros universitários ou a Faculdades de Medicina, não ficando determinado, porém, o tipo de inserção administrativa a ser adotado. Apesar dessa exigência legal, durante a década de 1950, foram criadas 16 (dezesesseis) escolas de enfermagem no Brasil, sendo que desse total, apenas três foram inseridas em universidades ou anexadas a Faculdades de Medicina. De modo que só algum tempo depois é que as demais escolas passaram a cumprir tal determinação, integrando-se a alguma universidades (BAPTISTA; BARREIRA, 1997). Essa mesma Lei também exigia que as candidatas fossem portadoras de curso secundário completo, como requisito obrigatório para ingresso nos cursos de enfermagem, do contrário, concedia um prazo de sete anos para que a situação fosse regularizada. No entanto, a exigência desse prazo foi postergada, prevalecendo um espaço de doze anos.

O adiamento das exigências quanto à escolaridade secundária como condição prévia de acesso ao referido curso só foi interrompido com a emergência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/1961, que passou a exigir dos candidatos a qualquer carreira de nível superior o curso secundário completo.

Todavia, foi com a Reforma Universitária de 1968 que ocorreu maior incremento do movimento de inserção da carreira de enfermagem na universidade, modificando sua situação tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. Quantitativamente, pelo aumento do número de vagas e pela criação de novos cursos; qualitativamente, com a implantação dos cursos de pós-graduação na modalidade *lato sensu*, o que favoreceu sobremaneira o fortalecimento da produção científica no campo da enfermagem (BAPTISTA; BARREIRA, 1997).

O processo de inclusão da maioria das escolas de enfermagem à universidade deu-se com a subordinação dessas escolas às faculdades de medicina, permanecendo esta condição de dependência mesmo quando foram reconhecidas como unidades autônomas de ensino superior, em virtude de este fato não lhes garantir situação de similitude às demais carreiras na área de saúde.

Reverendo por outro ângulo, este sucinto traçado histórico, comporta registrar que nessa época, nos cursos de enfermagem, a construção do conhecimento por meio do ensino formal voltava-se para a solução dos problemas de saúde do ser humano. O avanço desse conhecimento levou a enfermagem à condição de área científica que tem desenvolvido diversas teorias a partir de diferentes paradigmas científicos, os quais até o momento, têm orientado os enfermeiros em sua prática profissional (CUNHA, 2002).

Nessa perspectiva, os novos paradigmas educacionais no campo da enfermagem defendem um ensino dinâmico e formador de opinião, com ênfase na aprendizagem, na interpretação, na análise e no julgamento. O professor, além de seu papel específico, mais do que nunca, precisa ser visto como um guia - conselheiro, um facilitador do processo ensino-aprendizagem, posto que é considerado um dos elementos mais importantes na formação de novos profissionais, ancorado no propósito de contribuir com a construção e com a difusão de novos conhecimentos.

Diante deste novo cenário, o ensino de enfermagem tem a responsabilidade social de preparar profissionais que atuem de forma diferenciada, ou seja, com responsabilidade de gerar conhecimentos e transformá-los em capacidades ou competências múltiplas para o agir nesse complexo campo, com forma de atender às exigências e recomendações advindas dos paradigmas emergentes. Afinal, a compreensão é de que a enfermagem existe em função do bem estar da sociedade, e como tal deve prestar atendimento de boa qualidade à população em geral.

1.3 O Curso de Enfermagem da UFPI

O curso de enfermagem da Universidade Federal do Piauí nasceu no interior de um cenário marcado por intensas lutas pela ampliação diversificada da oferta de educação superior à população piauiense. A exemplo de toda história, a trama, o enredo, que configura a instituição do referido curso deu-se, não sem antes enfrentar adversidades, continuidades e

descontinuidades, condições que paulatinamente foram vencidas. Nesse sentido, nos aliamos à perspectiva de Minayo (1996, p.68) que “[...] nada se constrói fora da história [...] os fenômenos sociais são produtos da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos”.

Particularizando o viés histórico, passamos a focalizar a realidade piauiense, cujos registros revelam que o estado, até a primeira metade da década de 1960, possuía apenas 03 (três) instituições de ensino superior, a saber: Faculdade Federal de Direito; Faculdade de Filosofia, mantida pela Arquidiocese de Teresina; e Faculdade de Odontologia, pertencente ao Estado, de modo que esta configuração perdurou ainda por algum tempo vindo a modificar-se somente a partir da instituição e implementação de novos cursos e, conseqüentemente, de novas faculdades.

Nesse sentido, em 03 de fevereiro de 1966, foi criado um grupo de trabalho para estudar a viabilidade de implantação da Faculdade Estadual de Medicina. Esse grupo era composto pelos médicos Zenon Rocha, Lineu Costa Araújo, José Natan Portela Nunes e Carlyle Guerra de Macedo. Nesse período, era governador do Piauí Dr. Petrônio Portela Nunes que, em 11/08/1966 assinou o Decreto Estadual, nº. 694/1966, criando a Fundação de Ensino Superior do Estado do Piauí (FESPI) e a Faculdade de Medicina do Piauí (FAMEPI), ao mesmo tempo em que incorporou, à recém-criada Fundação, a Faculdade de Odontologia (FAOPI), implantada e em funcionamento, em Teresina, desde 20/08/1958 (UFPI, 1982).

Em 1968, foi instituída, pela Lei Federal nº. 5.528 de 11/11/1968, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), extinguindo-se automaticamente a Fundação de Ensino Superior do Estado do Piauí. Oficialmente, a Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI) foi instalada em 03/03/1971, resultando da agregação, pelo Decreto nº. 68.631 de 19/05/1971, das escolas de ensino superior, existentes à época: Faculdades Estaduais de Odontologia e de Medicina, Faculdade de Direito, Faculdade Católica de Filosofia (FAFI) (nesta funcionavam cursos de História, Geografia, Letras e Filosofia) e a Faculdade de Administração de Empresas, em Parnaíba (BRANDÃO; OLVEIRA; SILVA, 1982).

No Piauí, mais precisamente na cidade de Teresina, a tessitura histórica do ensino de enfermagem, na modalidade graduação, começa a edificar-se com a implantação do Curso de Enfermagem na Universidade Federal do Piauí (UFPI), criado em 1973, através do Ato da Reitoria nº. 198/1974, subordinando-o ao Departamento de Medicina Comunitária. Seu primeiro concurso vestibular ocorreu em janeiro desse mesmo ano, com oferta de vinte vagas, as quais foram todas preenchidas (UFPI, 1982).

A propósito, a professora Paula Francinete Dantas Avelino, Coordenadora atual do curso de enfermagem da UFPI, foi aluna da primeira turma do curso de enfermagem, tendo iniciado seu curso em 1973 e concluído em 1977. A professora em referência faz o seguinte relato:

[...] tão logo me formei eu e as demais concludentes, (ao todo formaram 15 alunas) fomos convidadas pela UFPI para exercer a profissão de professoras do Curso de Enfermagem. Nesta época ministrei as disciplinas de Fundamentos de Enfermagem e Enfermagem Médico-Cirúrgica, e dois anos depois, em 1979, fui fazer especialização em Enfermagem Médico-Cirúrgica na cidade de Recife-PE.

É bem verdade que a criação de um novo curso fortaleceu a universidade e beneficiou a população em geral, no entanto o que causa estranheza é o fato de esse curso só vir a ser criado após 50 (cinquenta) anos da implantação da enfermagem moderna no Brasil pela Missão de Enfermeiras Norte-Americanas, cujo programa de ação, de acordo com Sauthier (1996), assegurou a autonomia do ensino de enfermagem após a Reforma Universitária de 1968, que determinou profundas transformações na inserção das escolas de enfermagem nas universidades. Não obstante esses fatos, o ensino de enfermagem na Universidade Federal do Piauí nasce dependente de um Departamento de Medicina (NUNES; BAPTISTA, 2004).

As aulas para as alunas (eram todas do sexo feminino) da primeira turma do Curso de Enfermagem da UFPI foram iniciadas no mês de março de 1973, seguindo as orientações previstas no regime didático da UFPI, que estabelecia dois ciclos para todos os cursos de graduação. O primeiro, denominado de ciclo básico, dividia as disciplinas em nucleares comuns (Matemática, Português, Inglês ou Francês e Introdução à Metodologia Científica) e nucleares diversificadas, que, no caso da saúde eram Biologia, Química Geral e Física Básica. O segundo ciclo, destinado à formação profissionalizante, incluía as seguintes disciplinas: Anatomia, Histologia, Bioquímica, Fisiologia, Farmacologia, dentre outras que eram comuns a todos os alunos da área de saúde (NOGUEIRA, 1996).

Dessa maneira, o ensino superior de enfermagem no Piauí configurou-se mais como uma disciplina da área médica do que como um curso voltado para o atendimento à legislação de ensino de enfermagem. A esse respeito, Nogueira (1996) argumenta que o curso de Enfermagem foi instalado sem que houvesse preocupação com um projeto previamente definido, que contemplasse, em princípios, uma proposta didático-pedagógica. Inclusive, sem

considerar, também necessidades tais como: corpo docente, espaço físico, laboratórios e biblioteca. Na verdade, afirma a autora em referência, foi feito o aproveitamento das instalações físicas e dos recursos humanos existentes, dentro de uma ótica da racionalização de recursos, de acordo com os postulados da reforma universitária, à época.

Desse modo, a proposta de uma grade curricular para o Curso de Enfermagem surgiu no final do ano de 1974, quando as necessidades de adequação curricular dos cursos de Medicina e Odontologia desencadearam essa preocupação, que, por extensão, beneficiou também o curso de Enfermagem (NOGUEIRA, 1996).

O curso de Enfermagem da UFPI estruturou-se de acordo com o Parecer do Conselho Federal de Educação, CFE nº. 163/1972, que determinava sua execução curricular, compreendendo três partes sucessivas e interligadas: pré-profissional, tronco profissional e habilitações. Fixava, pois a duração mínima do curso em 2.500 (duas mil e quinhentas) horas, instituindo o estágio supervisionado obrigatório, com carga horária não inferior a um terço da parte profissionalizante (BRASIL, 1974).

Em decorrência, foi instituída a função de Coordenação do curso de Enfermagem, por meio da Resolução 51/1975 de 06/10/1975, assegurando competências para planejamento, coordenação e execução do curso, observadas as atribuições dos órgãos competentes do Centro de Ciências da Saúde (CCS). Essa coordenação possuía, dentre outras, as seguintes atribuições: apresentar relatórios ao diretor do CCS sobre o andamento do curso; encaminhar, ao término de cada período letivo do curso, os diários de classe devidamente preenchidos à diretoria de assuntos educacionais e comunitários, a fim de manter pleno relacionamento com a coordenação do 1º ciclo geral de estudos e com setores que atendam a clientela do curso. Para exercer a função de primeira coordenadora, desse curso, foi designada a enfermeira Lídyia Toltenko Nogueira, que atualmente integra, oficialmente, o quadro de pessoal docente da UFPI.

Dentro de sua trajetória institucional, a partir de 1977, muitos avanços ocorreram no curso de Enfermagem, tendo em vista que este, paulatina e progressivamente, foi assumindo sua identidade na estrutura técnico-administrativa do CCS, notadamente com a instituição do Departamento de Enfermagem, sendo sua primeira chefe a Profª. Maria José Rodrigues de Moraes, indicada pelo Diretor do centro, proposta aprovada em Assembléia Departamental, em conformidade com a Resolução nº. 100/1977 do Conselho Diretor da UFPI. Nesse mesmo ano, a primeira turma de enfermagem da UFPI, composta por 15 (alunas) concluiu seus estudos

de graduação. Em 1978, o referido curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação, através do Parecer 2.137/1978, do Conselho Federal de Educação.

Em seus primórdios o tempo não dispunha da infra-estrutura necessária ao seu funcionamento, inclusive de pessoal docente, haja vista que as primeiras disciplinas foram ministradas por professores de outros cursos da área de saúde que já estavam em funcionamento na UFPI, principalmente do curso de Medicina (NUNES; BAPTISTA, 2004).

Segundo o entendimento da professora Paula Francinete Dantas Avelino essa condição de dependência junto ao curso de Medicina, caracterizava-se como forma de manipulação exercida pela categoria hegemônica (Medicina), que de certa forma parecia imputar ao Curso de Enfermagem condição de inferioridade, sobretudo junto às (elas) alunas universitárias, que, naquele momento não contavam, ainda, com base de conhecimento suficiente para entender tal fenômeno, dado que seu caminhar pelos meandros da enfermagem, pela recenticidade na vida acadêmica, não assegurava a esse grupo de estudantes a competência necessária para oferecer algum tipo de reação e, portanto, se deixavam dominar pelo mencionado grupo, dito hegemônico, o grupo da medicina.

Vivenciados os impasses e as dificuldades iniciais, o curso foi se consolidando de forma que a partir dos anos 1990, iniciou-se, na UFPI, o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Enfermagem médico-cirúrgica, sendo que, em 2000, foi celebrado convênio entre a UFPI e a Escola de Enfermagem Anna Nery da UFRJ, com vistas à realização de cursos de Mestrado e o Doutorado para os professores do curso de enfermagem. Atualmente, o Departamento de Enfermagem, segundo a atual chefe do Departamento, professora Maria do Socorro Leite Galvão, conta com 20 (vinte) docentes efetivos, sendo 08 (oito) Doutores e 12 (doze) Mestres. A propósito acrescenta:

O Curso de Enfermagem da UFPI, no decorrer de sua trajetória, passou por seis reformas curriculares sendo que a sétima reforma está em andamento, baseada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CES nº. 3 de 07/11/2001). Em sua proposta de currículo pleno, o curso tem duração de 04 (quatro) anos e meio, ou nove semestres letivos, com carga horária total de 3.780 horas-aula, sendo as matérias contidas no currículo fixadas pela Portaria nº. 1.721 de 15/12/1994, bem como as disciplinas complementares optativas e as disciplinas obrigatórias.

A coordenadora atual revela que o curso de enfermagem, como referido anteriormente, apesar de ter sido criado no ano de 1973, e, desde então, nunca

possuiu um Projeto Político Pedagógico, de modo que somente no ano de 2005 é que passou a contar com este tipo de proposta. De acordo com Paula Francinete, professora desse curso:

[...] o Projeto Político Pedagógico do curso de enfermagem da UFPI contou, para efeito de elaboração, com a contribuição de todas as professoras e dos alunos. O processo de construção desse documento começou em abril de 2005 concluindo-se em abril de 2006. Nesse projeto estão contidas as questões curriculares, como carga horária das disciplinas, disciplinas obrigatórias e optativas e conteúdos, e a exigência de formação docente de acordo com as diretrizes curriculares do curso.

No bojo de sua Proposta Curricular, o Curso de Enfermagem instituiu como objetivo central capacitar enfermeiros utilizando a ciência da enfermagem como embasamento para desenvolver a competência técnico-científica para intervir no binômio saúde-doença, seja em nível individual seja no âmbito coletivo. Visando cumprir os objetivos propostos, o curso encontra-se estruturado em quatro áreas temáticas assim denominadas: Bases biológicas e sociais da enfermagem, Fundamentos da enfermagem, Assistência em enfermagem e Administração em enfermagem (BRASIL, 1994).

Nesse sentido, são os seguintes os eixos que integram a estrutura curricular do referido curso: a) o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem; b) estudo do homem no seu ciclo vital; c) integração dos conteúdos das disciplinas do curso; d) equilíbrio entre os enfoques de atenção integral ao indivíduo, família e comunidade nos aspectos preventivos e curativos; e e) adequação de conteúdo teórico-prático que garanta desempenho profissional em atividades assistenciais, educativas e de investigação.

Em linhas gerais, através dessa descrição complexa pela própria natureza de um curso, envolve muitos fios e diversas nuances, onde procuramos traçar breve histórico da Enfermagem no Brasil com realce no Curso de Enfermagem da UFPI, como forma de conferir ao presente estudo, particularmente ao objeto da nossa investigação, base teórica auxiliar ao seu desenvolvimento.

Como podemos perceber na história faz-se necessário recuperar, compreender o significado das pessoas envolvidas, ou seja, “os agentes históricos”, no caso específico aqui do curso de enfermagem, como se constituíram as estratégias utilizadas a fim de permitir alcançar nesse horizonte onde as fontes documentais e orais alicerçam a análise histórica. Assim, a memória de professores, alunos, entre outras fontes, permitem estabelecer

conhecimentos de base para que a crítica histórica possa abrangê-las e isso nos remete ao pensamento de Souza (2000, p.53):

Tratar esses agentes como sujeitos históricos significa compreender que sua ação pode ter sido limitada às alternativas oferecidas por condições institucionais e históricas, mas envolveu também escolhas e aprendizados, sentidos que podem ter divergido daqueles emanados dos centros de poder educacional.

1. 4 O Ensino de Enfermagem: diretrizes curriculares

A categoria ensino, na visão de Libâneo (1995), compreende ações conjuntas para estimular a assimilação ativa e consciente de conhecimentos, tanto dos conteúdos e dos métodos, mobilizando forças intelectuais próprias do professor e do aluno, como a aplicação de saberes, de forma independente e criativa, nas situações acadêmicas da vida profissional e da vida social em geral. Portanto, para esse autor, o trabalho docente deve ter como referência a prática social, isto é, o contexto social, político, econômico e cultural no qual tanto o professor quanto os alunos são partes integrantes.

Nessa perspectiva, Dilly e Jesus (1995) revelam que é próprio da natureza do desenvolvimento de ensino aproximar-se do desenvolvimento do aluno, pela implementação de suas capacidades de observação, reflexão, aquisição e reforço de valores, para a criação de novos conhecimentos a partir da experiência dos sujeitos.

Quanto à educação dos profissionais de enfermagem esta envolve processos de capacitação e de formação de pessoal voltados para o assistir e o cuidar, o que exige a adoção de uma concepção de ensino-aprendizagem e o uso de metodologias que possam conduzir à reflexão libertadora, capaz de romper com os modelos de ensinar e de aprender pautados em formatos ultrapassados, não compatíveis com a celeridade e inovações requeridas pelo atual momento sócio-histórico. Da mesma forma, nessa relação de múltiplas determinações socioculturais, todos os professores envolvidos na tarefa de ensinar trazem consigo ampla gama de experiência, com saberes acumulados sobre suas condições particulares e sobre seu modo de viver no âmbito social. Portanto, é preciso ter como perspectiva a prática de uma pedagogia do cuidado no contexto da enfermagem, capaz de sustentar o ato de educar como um cuidado, na consideração do assistir e cuidar como atos naturalmente educativos, razão por que defendemos a promoção de transformações da atividade didático-pedagógica da

enfermagem, na perspectiva de transformação da ação profissional em um ato social intencional dirigido à causa da defesa da vida (GONÇÁLVEZ; SENA, 1999).

Partindo desse entendimento, o curso de Enfermagem, no contexto nacional, se consubstancia e assume nova dinâmica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que promoveu alteração significativa nas bases da educação brasileira no que concerne ao ensino superior, ao recomendar o fim dos currículos mínimos e a adoção de diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação. As diretrizes curriculares são orientações gerais que devem ser seguidas por todas as instituições de ensino superior na reformulação e adequação de seus projetos pedagógicos, os quais contêm os currículos plenos dos cursos de graduação, ou seja, constituem um conjunto de elementos que direcionam o processo de educação do profissional, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do espírito científico, pensamento reflexivo e crítico, estímulo ao conhecimento dos problemas regionais e outros (MEYER; KRUSE, 2002).

A rigor, a compreensão é de que os processos educativos desenvolvem-se com base em determinada pedagogia, fundamentada, por sua vez, em uma teoria do conhecimento, fazendo-se prudente considerar que, muito embora existam várias opções pedagógicas que possam ser adotadas num determinado contexto, é importante descobrir o que dá sentido, o que melhor pretendemos como efetivo ensino para dada formação profissional. Ressaltamos aqui o caso dos profissionais de enfermagem, particularmente os dedicados à docência, os quais, dentre outras atribuições, devem contribuir para a construção de valores e conhecimentos significativos a fim de compreender e orientar o processo educativo nessa vertente.

É necessário compreender, também, que o ensino da enfermagem se expande em um contexto de acelerados processos de urbanização e industrialização, dos quais as mais recentes políticas educacionais de saúde são reflexos. Atualmente, no Brasil, o ensino da graduação em Enfermagem é conduzido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pela resolução CNE/CES nº. 3, de 07/11/2001 (BRASIL, 2001) que postulam uma formação contemporânea, contextualizada e dinâmica, pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, gerando um enfermeiro generalista, crítico e apto a atuar em todas as dimensões do cuidado, portanto como promotor da saúde do cidadão, da família e da comunidade.

No campo da educação, o currículo se constitui como um dos elementos centrais em torno do qual giram os debates sobre a escola (em sentido amplo) e seu significado social. A

teorização educacional crítica, há muito tempo, consolidou a idéia de que o currículo não envolve apenas questões técnicas, relativas a conteúdos de ensino, procedimentos didáticos e métodos e técnicas pedagógicas, tal como era concebido pelas pedagogias tecnicistas dos anos 1970 e 1980. Diante desta uma nova dimensão, caracteriza-se como artefato social e cultural que precisa ser compreendido e discutido, considerando-se as suas determinações históricas, sociais e lingüísticas, dentre outras igualmente importantes.

A esse respeito, teóricos como Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Antônio Flávio Moreira (1997) têm publicado vários trabalhos nos quais desenvolvem a perspectiva de que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social disponível. No contexto desta compreensão, Silva (1999) afirma que o currículo está implicado com relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas estando dessa forma envolvido com a produção de identidades individuais e sociais particulares. Sendo assim o currículo, inclusive na enfermagem, têm uma história que o vincula a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Assim considerado, o currículo é entendido enquanto um o núcleo que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas aos estudantes no decorrer do processo de formação, o que significa entendê-lo como sendo um espaço conflituoso e ativo de produção cultural (SILVA, 1999). No currículo, portanto, confrontam-se diferentes culturas e linguagens, observando-se que professoras e professores, estudantes e administradores freqüentemente divergem em relação às aprendizagens e às práticas que devem ser escolhidas e valorizadas.

Assim concebidas, as Diretrizes Curriculares constituem oportunidade de reflexão e de construção do projeto político-pedagógico de cada escola, em comum com uma orientação nacional. A promulgação dessas diretrizes curriculares para os cursos de formação profissional em nível de graduação está inserida em um discurso que anuncia uma ampla reforma educacional do ensino superior brasileiro. Sacristán (1996), teórico espanhol, em seus estudos no campo curricular alerta, que, sob a denominação de reforma, podem se abrigar inúmeros tipos de iniciativas e programas com propósitos variados, podendo, portanto podem abranger desde a adequação do ensino às demandas do mercado de trabalho até a descentralização da administração do sistema, passando pela incorporação de novas tecnologias educacionais ao currículo, visando melhorar o rendimento dos alunos ou ainda melhorar a qualidade do trabalho docente.

É visível, pois, o entendimento, de que referências e parâmetros contidos nas diretrizes curriculares para o Curso de Enfermagem podem auxiliar as escolas/faculdades/cursos para que, no exercício de sua autonomia, possam formular e organizar seus projetos pedagógicos, elegendo estratégias e diferentes modos de fazer, articulados, ao mesmo tempo, às demandas políticas e sociais da sociedade brasileira mais ampla, assim com as necessidades e interesses locais, de modo a reordenar a formação dos recursos humanos em saúde e, em especial, na enfermagem, no sentido de criar outras possibilidades de desenhar um modelo de atenção à saúde que contemple, dentre outras, práticas sanitárias relacionadas a um conceito ampliado de saúde e de justiça social.

Delimitar essa trajetória político-pedagógica, sobretudo no que se refere ao contexto piauiense, alinhando-se às novas diretrizes, sem colar-se ou subsumir-se nelas, é o desafio maior que está posto a partir de agora, sobretudo vislumbrando apoiar a prática pedagógica inerente (e necessária) ao campo do conhecimento de enfermagem.

Desse modo, utilizamos os registros sobre a história da enfermagem e particularidades curriculares referentes ao Curso de Enfermagem da UFPI. Na sequência, o próximo capítulo ilustra os caminhos da formação, da prática pedagógica, e dos saberes docentes, inerentes e peculiares à condução da docência, bem como à condição de tornar-se professor de profissão, como postulado ao longo deste trabalho.

CAPÍTULO II

EM BUSCA DO REFERENCIAL TEÓRICO: FORMAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES

2.1 Introdução

Neste capítulo, buscamos apontar os elementos necessários para uma discussão acerca das especificidades de formação e da docência. Nesse sentido, contém reflexões acerca das práticas pedagógicas de professores, enfocando os processos formativos e os saberes docentes como produtos de uma contínua aprendizagem, essencial na constituição e na ação do professor, na perspectiva de que seu compromisso possa vir além da simples reprodução de informações, por mais atuais e técnicas que sejam e englobem os propósitos do fazer aprender, o deixar aprender, o garantir o processo de pensamento crítico e criativo, construtores de novas soluções para os novos e complexos conflitos inerentes à problemática da realidade social.

Para fazer frente a essa situação, faz-se necessária uma ação docente comprometida, que possa se efetivar pelo exercício da competência docente, aqui entendida como capacidade que se apóia em conhecimentos, que não são estáticos, mas que precisam ser construídos e reconstruídos processualmente (RIOS, 2001).

2. 2 Formação de Professor: um olhar indispensável

A formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem sua concepção, organização e operacionalização, isto é, tratar sobre a formação de professores implica falar como se encara o ensino e refletir sobre o que significa ser professor num determinado contexto (FLORES, 2003).

A formação do professor, segundo Shigunov Neto e Maciel (2004), deve fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social, por meio de diferentes experiências, gerando uma atitude interativa e dialética que conduza à necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que possam ser produzidas.

A adoção dessa concepção de formação e o emprego dessas práticas em torno da atuação dos professores (coletivamente), segundo esses autores, contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação do profissional autônomo na produção dos seus saberes e valores. Nesse processo, a produção dos saberes é importante na formação, pois eles se constroem na troca de experiências entre os próprios professores e entre professores e alunos, ou seja, cada professor desempenha, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Assim, a formação deve estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente, proporcionando a preparação de sujeitos reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como sujeitos na implementação das políticas educativas. Nessa perspectiva da formação docente, Tardif (2002) remete aos saberes docentes de formação e da experiência, que necessitam ser construídos e reconstruídos em função de um movimento sócio-histórico, pois o docente não age sozinho, interage com os alunos e com outras pessoas em um meio constituído por relações sociais, hierarquias e normas. Dessa forma, a atividade docente exige uma habilidade de se comportar como sujeito, ator que interage com outras pessoas, condição que permite confirmar a sua própria capacidade de ensinar.

É bem verdade que a formação, de uma forma ou de outra, sempre foi matéria que esteve em discussão, contudo entendemos que o incremento à pesquisa sobre formação de professores fortaleceu-se a partir dos anos 1990, fortalecida e enriquecedora pela grande

variedade de publicações nacionais e internacionais, dentre as quais citamos obras como “Os professores e a sua formação”, “Vidas de Professores”, ambas de autoria do autor português Antonio Nóvoa. Também podem ser citadas como elementos contributivos neste aspecto a constante realização de eventos na área (nacionais e internacionais), inúmeros publicações em livros e revistas especializadas e, ainda a criação de cursos de pós-graduação sobre a temática.

Nessa perspectiva, para Nóvoa (1992), a formação de professores pode ser norteadada pelo seu desenvolvimento pessoal no sentido de estimular uma perspectiva crítica reflexiva, que lhe forneça os meios para um pensamento autônomo, com vistas à construção de uma identidade profissional, assim como o reforçamento do desenvolvimento profissional, para a fim de se construir a profissão docente por meio de práticas coletivas que contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão, que no entendimento do autor, deve ser autônoma na produção de seu saberes e de seus valores. Finalmente, Nóvoa (1992) defende, no âmbito dessa formação, a preocupação com o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, a mudança educacional depende da formação dos professores e também das práticas pedagógicas no interior da sala de aula.

A formação de professores, segundo Pimenta (2002), também indicia a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira, razão por que ressalta a significância da contribuição do saber escolar na formação da cidadania, na organização da escola, nos currículos, nos espaços e nos tempos de ensinar e aprender. Inclui, ainda, como pontos, significativos, o projeto político e pedagógico, os alunos, os professores e a própria profissão, visto que todos contribuem para a perspectiva de reflexão acerca do exercício da docência, para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e da escola enquanto espaço de formação contínua. O professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que, na ação, reflita intencionalmente sobre ela, problematizando-a com o suporte da teoria, com os resultados obtidos, agindo, de fato, como efetivo pesquisador de sua prática.

Segundo Behrens (2003), a prática pedagógica no ensino universitário aponta para a perspectiva de um paradigma inovador na sociedade do conhecimento. Ou seja, serve para incitar o professor a sentir-se desafiado a buscar uma prática pedagógica que contemple a produção do conhecimento, como alicerce de sua prática cotidiana. O paradigma emergente inclui uma visão sistêmica ou holística, que busca a superação do conhecimento estático, propondo uma abordagem progressiva, que promova o diálogo e a discussão coletiva, crítica e

reflexiva dos alunos e dos professores, no ensejo de que o ensino e a pesquisa visem, sobretudo, à produção do conhecimento, com autonomia e espírito crítico e investigativo.

Partindo dessa concepção e desta compreensão, ressaltamos que nosso foco é o saber docente, o saber adquirido no fazer, que serve de base ao trabalho no ambiente escolar. Interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto do trabalho docente, tal como ele se realiza a partir da ação cotidiana dos professores em interação com os alunos e com os demais atores educacionais. Em outras palavras, pretendemos revelar o que os docentes do curso de Enfermagem da UFPI dizem a respeito dos próprios saberes, para compreendermos como se articulam, como são assimilados, traduzidos e aplicados em situações reais e de que forma são contributivos para a ocorrência do fenômeno de tornar-se professor de profissão.

Nesta ótica, é possível configurarmos pontos convergentes na nossa pesquisa: primeiro, é através da prática que o professor expressa seus saberes, seus valores, suas concepções acerca da educação, do ensino, da aprendizagem, da profissão, da escola; segundo, o professor reelabora seus saberes como prática criativa, intencional e consciente, avançando para um outro patamar de formação e profissionalização.

2. 3 Reflexões acerca de Práticas Pedagógicas

A reflexão acerca do processo educativo nas suas dimensões social, histórica, filosófica e instrumental possibilita compreender a educação para além das paredes da escola e o aprender como processo que acontece sob a forma de relações em espaços diferenciados, nos quais o sujeito, neste caso o professor, estabelece conexões entre sua subjetividade e o ambiente, produzindo, assim, os saberes necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica.

Essa prática é concebida por diferentes tendências pedagógicas as quais são orientadas por duas vertentes, uma diretiva e outra não-diretiva. Na primeira, há uma ação intencional que visa produzir resultados de aprendizagem, sendo protagonizada pelo professor. Nessa concepção, o aluno é o ser que precisa aprender, e melhor e mais diversificadamente aprenderá se submetido às orientações do professor. A não-diretiva caracteriza-se por orientações produzidas de acordo com a vontade e os objetivos do aluno.

Nesse caso, não há primazia do professor em relação ao aluno, já que ambos estão na condição de aprendizes, é bem verdade que cada um na sua dimensão (FERREIRA, 2001).

No intuito de compreender e melhor aprofundar as questões relativas às orientações didático-pedagógicas na prática do docente de enfermagem, principalmente as de caráter metodológico, inspiramos-nos em Saviani (1991), que revela haver dois grupos de teorias que conduzem a um processo de aprendizagem 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, correspondente à seguinte vertente: pedagogia problematizadora, expressa através do “método do arco”, caracterizada principalmente pela participação ativa e pelo diálogo constante entre alunos e professores.

As vertentes ou correntes pedagógicas adotadas num determinado contexto mostram as ideologias e os objetivos desse contexto, trazendo conseqüências discerníveis sobre a conduta individual e sobre o comportamento da sociedade em seu conjunto, como também, no caso específico, na formação dos profissionais da área (BORDENAVE, 1983).

Vale considerar também que as várias concepções pedagógicas sobre a natureza do conhecimento determinam diferentes concepções acerca dos modos de ensinar na escola. Dentre vários significados atribuídos ao ato de ensinar, cabe destacar dois que parecem dominar a prática pedagógica: primeiro, a concepção de ensino-aprendizagem como simples transmissão; e segundo, a concepção de prática pedagógica como um trabalho de descoberta, de pesquisa. Essas concepções determinam modos de ensinar que, por sua vez, determinam diferentes formas de relação pedagógica.

As práticas pedagógicas são atividades estruturadas pelo professor que, dentre os caminhos possíveis para explorar um tema, opta por algum conjunto de abordagem o qual deve produzir os resultados ou efeitos esperados, seja em relação ao tema estudado, seja em relação ao que ele espera construir relacionado a outras temáticas ou a temáticas correlatas.

Segundo Perrenoud (1993), a prática pedagógica deve permitir que os próprios professores transmitam uma imagem de pessoas que sabem o que fazem e que dominam as situações por meio da razão e da lucidez total dissimulando, sempre que necessário, esconderia seus truques para manipular os alunos, seus tiques, deslizes verbais, cóleras, momentos de dúvidas.

A prática pedagógica é evidenciada num contexto de relações entre profissão docente, profissionalismo e formação do professor. Ou seja, a necessidade do professor em ampliar sua prática profissional, passa, necessariamente, pelo exame dos diferentes esquemas que a regem, à luz de seus princípios e também pelo enfrentamento sistemático dos dilemas e das relações de poder que nele manifestam (PERRENOUD, 1993 e SACRISTÁN, 1996). Para Perrenoud (1993), tal ampliação identifica-se como a releitura das experiências da prática, o que poderia levar a uma transformação do *habitus*, entendido como um sistema de percepção e ação que não está integralmente e sendo regido pela consciência.

Outro aspecto lembrado por Perrenoud (1993) refere-se à valorização da figura central da prática pedagógica: o professor, que traz consigo a responsabilidade de elaborar artesanalmente os saberes, de torná-los ensináveis e de traduzi-los em atividades.

A pessoa do professor, diante de sua prática pedagógica, estão profundamente imbricados e, ou confirmam que o ensino não se esgota nas dimensões técnicas, mas sim evoca o que há de mais pessoal, mais original em cada um dos sujeitos que o exercem. O professor, longe de ser exclusivamente um técnico que aplica receitas ou um improvisador cego em sua prática pedagógica, é considerado aquele profissional que utiliza seu conhecimento experiencial para desenvolver-se no contexto pedagógico, além de buscar por meio de uma reflexão sistemática, não individual, mas coletiva, melhoria da sua ação, alterá-la, pois ao se questionar sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria não exclusivamente educativa, que interferem em sua prática pedagógica, um processo de transformação na prática é iniciado (NÓVOA, 1992).

Na concepção de Vasquez (1977), 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 a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático e objetivo. Nesse caso, o lado teórico a que se reporta o autor é representado por um conjunto de idéias constituído, fundamentado, 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. Quanto ao lado objetivo, material da prática pedagógica Vasquez refere que é constituído pelo modo como as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. Isso implica compreender que a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam.

No âmbito dessa discussão, Veiga (1989) elenca 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 professor não se reconhece na atividade pedagógica, tendo em vista colocar-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas.

A Prática pedagógica reflexiva, por sua vez, apresenta um caráter criador e adota como ponto de partida e de chegada a prática social, que define e orienta sua ação. Caracteriza-se como criativa, enquanto capaz de produzir um novo homem, uma nova sociedade que, incorporada ao educando, o impulsiona a ser um cidadão o que implica na presença do sujeito crítico capaz de desenvolver uma prática pedagógica que procura, de um lado, superar a relação pedagógica autoritária, paternalista e, de outro, buscar uma ação recíproca entre professor e aluno.

Nessa perspectiva, a presença da pedagogia crítica evidencia-se na problematização da prática e no caráter político que a permeia. Evidencia-se de igual modo pela preocupação demonstrada com a formação de professor aspecto que configura uma prática pedagógica reflexiva. Na verdade é como refere Casério:

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 (CASÉRIO, 2004, p. 168-169).

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 professor esteja atento e comprometido com um ensino que tenha sentido para o alunado, considerando suas dimensões pessoais, afetivas e intelectuais.

É nessa direção que Paulo Freire (1996) refere-se ao educador progressista, que não deixa de ser o professor reflexivo como concebe Giroux (1997): o intelectual transformador. Neste caso, Freire reforça que o educador progressista deve, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica, a curiosidade do estudante, de modo a inserir na sua prática pedagógica o sentido da “[...] rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis” (1996, p.28).

Para tanto, uma condição se impõe:

Se o conhecimento é múltiplo, variado, não estanque e, sobretudo, se sua transmissão já não fica restrita à instituição escolar, mas se estimula e se dilui pelas malhas da rede social, é de grande importância que se repense todo o processo de formação de professores, para atuar no contexto dessa sociedade do conhecimento (RIVERO e GALLO, 2004, P.18).

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. O ensino reflexivo teve na base o trabalho de John Dewey (1859-1952), pedagogo, filósofo e psicólogo norte-americano, que refutava as práticas pedagógicas que cultivavam a obediência e a submissão. A propósito, Zeichner (1993) descreve com propriedade as contribuições de Dewey, neste contexto, principalmente quanto à necessidade de os professores encontrarem o equilíbrio entre o que merece ser submetido à reflexão e o que não e deve passar de simples ações de rotina.

Assim, os professores 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,

Reportando-nos ao campo da enfermagem, a trajetória das práticas pedagógicas dominantes, ao longo do tempo, em muitos cursos nessa área denuncia o predomínio de um modelo tradicional, que dificilmente possibilita uma formação crítica e reflexiva dos profissionais, no entanto, Bagnato (1997) 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.

Considerando, o que postulam Pimenta e Anastasiou (2002), as concepções e práticas tradicionais, trazidas pelos jesuítas, impregnaram fortemente o ensino em todos os níveis de escolaridade até os dias de hoje, assim é que, correlativamente, constatamos no ensino da enfermagem centrado quase que exclusivamente na ação do professor, cuja prática de ensinar reduz-se a expor os conteúdos nas salas aulas e laboratórios restando ao assumir sua condição de mero ouvinte, cerceando seu indiscutível papel de partícipe consciente, dinâmico e colaborador.

Porém, as novas demandas para o ensino e aprendizagem requeridas na atualidade para a área de enfermagem apontam para uma perspectiva interdisciplinar de diálogo com outras áreas de conhecimento, o que implica, necessariamente, o abandono, a saída de um sistema estanque cartesiano de departamentalizar os diferentes saberes, o que revela a possibilidades de desenvolvimento de uma nova prática educativa em enfermagem, assim como em outras esferas educacionais, mais comprometida com a sociedade e mais igualitária.

Tem se tornado patente que, na realidade do curso de Enfermagem, emerge a compreensão de que o processo da prática reflexiva entre enfermeiros docentes, à semelhança do que ocorre em outras áreas profissionais, também tem merecido muitas discussões e algumas pesquisas em nosso meio, principalmente pela constatação da necessidade de transformações filosóficas e pedagógicas que venham atender às expectativas da cultura pedagógica postulada para o novo milênio, conforme estabelecido na LDB 9394/1996, no capítulo IV, art. 43, que *“dentre as finalidades principais da educação superior, destaca a necessidade de se estimular à formação de profissionais capazes de exercitar o espírito científico e o pensamento reflexivo”*.

Acerca deste aspecto, a citada Lei, por um lado, defende e propõe o desenvolvimento de um ensino reflexivo, emergente nas diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem, para tanto, faz-se necessário que os professores tenham domínio amplo de uma vasta gama de proposições e de soluções, assim como devem demonstrar atitudes positivas ao concretizar tal modelo de ensino. É essencial, pois, que o professor possua mentalidade aberta, tendo em vista que no cotidiano da sala de aula surgirão, com certa frequência, novos problemas, que estarão a exigir solução por parte do professor, articulada à participação e à contribuição do alunado.

Por outro lado, refere que é indispensável primar pela responsabilidade intelectual, a qual assegura a integralidade e o entusiasmo responsáveis pela capacidade de renovação. É, pois, na prática reflexiva que o conhecimento do professor se produz, caracterizando-se como o saber docente constituído ao longo do processo histórico de organização e elaboração pela sociedade. Neste contexto, o educador é responsável pela transmissão e pela mediação do saber produzido. O professor oferece esse saber, (re)orientando o educando no sentido da ação educativa (FARIAS e CASAGRANDE, 2004).

É compreensível e desejável também, que no próprio âmago da prática docente reflexiva, os professores são orientados, estimulados, levados à construção de conhecimentos e de um repertório de experiências que são mobilizadas para resolver situações peculiares ao ensino, o que constitui o conhecimento prático. Porém, diante de situações complexas em que o conhecimento construído não é suficiente para superá-las, faz-se necessário buscar maior compreensão, por intermédio da identificação de origens, da análise, da problematização, do diálogo, elaborando possíveis explicações, considerando outras perspectivas, apropriando-se de outras teorias, enfim, desenvolvendo uma investigação.

Vale dizer que ao educador cabe a responsabilidade de analisar informações e teorias, construir um todo sólido de conhecimentos para fundamentar sua prática pedagógica, para que se configure como uma prática geradora de novos saberes, impulsionadora e difusora de novos conhecimentos, portanto, associando-se ao pensamento de Nunes ao fazer a seguinte consideração:

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001, p.27).

2.4 Saberes docentes: uma aprendizagem contínua

A educação vista e compreendida numa dimensão ampliada, abrangente, pode ser definida como o conjunto de processos de formação e de aprendizagem socialmente elaborados e destinados a instruir os membros da sociedade. O conjunto dos educadores que

asseguram esses processos educativos é, então, chamado a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não se reduz à função de transmissão dos conhecimentos constituídos, se se considera que suas práticas integram diferentes saberes, tendo em vista que o saber docente é, sobretudo um saber plural. Ou seja, compreende diferentes tipologias, profunda complexidade e um caráter polissêmico.

Tardif (1999) aborda os saberes docentes afirmando que eles são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. São temporais porque resultam de um processo longo de construção através do tempo, como as aprendizagens realizadas durante a longa vida escolar. Sendo que as aprendizagens dos primeiros anos de trabalho possuem uma importância estratégica muitas vezes desconsiderada. Os saberes são temporais também porque se desenvolvem no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração, do qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização profissional.

Os saberes docentes são plurais e heterogêneos porque provêm de diversas fontes; são também ecléticos e sincréticos porque não formam um repertório unificado em torno de uma teoria: os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, de acordo com as necessidades de trabalho, mesmo que elas pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. A unidade dos saberes dos professores é dada pela ação, pelas necessidades e especificidades da prática.

A pluralidade de que se revestem esses saberes advém de um composto variado que compreende conhecimentos, experiências e vivências, daí a compreensão de que são heterogêneos e plurais por serem constituídos dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência, assim definidos, conforme a ótica de Tardif (2002):

1. Saberes disciplinares ou de conteúdos – constituem-se em saberes sociais pré-determinados, que, selecionados, pelas instituições formadoras, integram-se à prática docente. São saberes que se referem, diretamente, aos diversos campos de conhecimento específico trabalhados na escola. Decorrem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes de cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como Matemática, História, Literatura, dentre outros.

2. Saberes curriculares – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e apresentam-se, concretamente, em forma de programas escolares. Retratam o conhecimento da organização por meio do qual a instituição escolar sistematiza, organiza e transmite os saberes sociais selecionados, enquanto modelos da cultura erudita a ser transmitida aos alunos.
3. Saberes profissionais ou pedagógicos – referem-se a conhecimentos ligados às ciências da educação, destinados à formação dos professores, incluem desde teorias a métodos pedagógicos. Essa tipologia de saberes pode se manifestar nos saberes pedagógicos ou doutrinários que fornecem um arcabouço ideológico à profissão.
4. Saberes experienciais - dizem respeito àqueles saberes que os professores constroem e põem em prática tendo como base seu trabalho cotidiano e conhecimento do seu meio. Compreendem três objetos centrais: relações e interações que os professores estabelecem com outros atores no campo de sua prática; obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter; e a instituição como meio organizado e composto de funções diversificadas.

Como percebemos, os professores são os construtores dos saberes experienciais ao passo que os demais saberes: como os pedagógicos, os curriculares e os disciplinares são adquiridos em meio às variadas formas externas, como expressamos no Quadro 01 (p.52). Vale ressaltar, contudo, que embora estes saberes não sejam construídos pelos professores, situando-se na esfera de aquisição, compõem o suporte para a construção dos saberes experienciais. A propósito, o Quadro em referência foi extraído da obra de Maurice Tardif, denominada: Saberes docentes e formação profissional (2002, p.63):

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela história de vida e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho docente	A utilização das “ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.”.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Quadro 01. Os saberes dos professores

Fonte: Maurice Tardif (2002, p. 63).

Considerar, pois, o contexto do saber docente é fundamental sendo impossível compreendê-lo fora do âmbito dos ofícios e profissões, sem relacioná-lo com os condicionantes do trabalho e da vida social, razão por que dizemos que o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores encontra-se relacionado com a própria pessoa e com a identidade desta, com sua experiência de vida, com a sua história profissional e com suas relações com os alunos e seus pares. Diante desta compreensão, recorreremos mais uma vez a Tardif para corroborar o que vimos afirmando acerca desses saberes:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situadas fora do trabalho cotidiano (2002, p.64).

Nessa mesma linha de compreensão e de denominação, Therrien (2000) afirma que o saber docente abrange saberes disciplinares e curriculares, saberes da formação pedagógica, saberes da experiência profissional e os saberes da cultura e do mundo vivido na prática social. Esses saberes convergem para a prática de ensino cotidiana, quando o professor os emprega colocando neles sua marca identitária.

Desse modo, dizemos que o professor, um profissional do saber, é alguém que domina determinados saberes, que, em dada situação, é capaz de transformar e conferir novas configurações a esses saberes e, ao mesmo tempo, assegurar a dimensão ética peculiar a esses saberes que dão suporte à práxis no cotidiano do seu trabalho, vislumbrando o crescimento da escola, da aprendizagem do alunado e seu próprio crescimento profissional, como nos diz Therrien (2000).

Emerge, desse modo, a compreensão de que o saber do professor é uma razão prática, social, que se volta para si e para o outro, sendo que, em geral, tomam-se certas decisões em função do contexto e das contingências que o caracterizam. Assim, os julgamentos que o professor empreende são baseados em saberes que não têm por objetivo apenas produzir conhecimento novo, mas, principalmente, agir no contexto que privilegie sua relação com o aluno: é preciso denominar “o saber ensinar na ação”, sendo detentor de um conjunto de competências diferenciadas.

Para tanto, o professor deve ser capaz de assimilar e exercitar os saberes da tradição pedagógica, mas, além desses saberes, deve possuir uma competência cultural, ser capaz de discutir com os alunos, ser autêntico, administrar a classe para atingir a aprendizagem, identificar comportamentos e contribuir para modificá-los, se necessário for. Portanto, o “saber ensinar” comporta uma pluralidade de saberes, caracterizando-se como o reservatório onde o professor busca, para efetivar sua razão prática, razões, argumentos e julgamentos (GAUTHIER et. al., 1998).

O docente, independentemente da área em que atua, a partir do momento que se depara com a responsabilidade de organizar situações de ensino-aprendizagem, assume também uma responsabilidade pedagógica que está inserida num espaço no qual a dinamicidade, a complexidade e o inacabamento estão sempre presentes. Conforme discute Behrens (2003), os professores, no exercício de sua prática pedagógica, tendem a atuar na perspectiva de uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como

um processo de aprender a aprender para toda a vida, no qual não descarta a ressignificação de sua própria aprendizagem docente profissional.

Desse modo, é necessário que se tenha clareza quanto à compreensão de que os saberes específicos da área de atuação se modificam e de que os conhecimentos pedagógicos necessitam ser construídos e reconstruídos em função do movimento sócio-histórico inerente à vida pessoal e profissional do professor. Logo, para além de um conjunto de pressupostos de que o educador deve se apropriar e assumir como referência norteadora de sua prática, lidar com o cotidiano - envolto num quadro complexo e dinâmico - requer tomadas de decisões não menos complexas e não menos dinâmicas.

Como bem reflete a literatura neste âmbito, os saberes profissionais, curriculares e disciplinares não são produzidos pelos professores, são saberes produzidos apenas por outros grupos sociais e apresentados aos professores por meio da tradição cultural, escolas e universidades, na forma de currículos, programas, disciplinas e materiais. O inusitado nessa discussão é que, segundo Tardif (2002), os professores não participam da definição dos saberes a serem transmitidos nas instituições formadoras e, tampouco, na escola onde atuam.

A esse respeito, entendemos cabível o questionamento de Nóvoa acerca do professor no que se refere ao saber. Ele interroga se o professor é ao mesmo tempo portador e produtor de um saber que lhe é próprio, peculiar ou se este se coloca somente na função de reproduzidor do saber de outrem. Não satisfeito com estas indagações, interroga, finalmente, se o saber do professor é científico ou técnico. Diante de tais indagações, Nóvoa faz a seguinte consideração:

O perfil delineado ao professor, é de um profissional preparado para utilizar conceitos básicos, interdisciplinares, acrescentando-os aos adquiridos em sua prática pedagógica no dia-a-dia, aplicando-os de forma crítica e criativa (apud GUESTA, 2005, p. 105).

Assim no âmbito da formação, outra compreensão necessária é a de que os professores compõem um grupo social e profissional que depende da capacidade de investir, integrar e mobilizar tais saberes como condição para sua prática. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os docentes priorizam os saberes da experiência e é a partir deles que concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão, a propósito, fazem a seguinte consideração:

Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o (a)s professor (a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem-se, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação (p. 228).

No contexto dessa discussão, a compreensão é de que o ensino se desenvolve num espaço de interações que, às vezes, constituem limites à atuação dos professores. Tais limites aparecem como situações concretas que exigem improvisação e habilidade pessoal, sendo que a experiência dessas limitações permite desenvolver o *habitus* que se fixa num estilo de ensinar “em macetes”.

É importante também, que dada à amplitude e a complexidade do processo de ensinar (e de aprender), o docente não age sozinho, ele interage com os alunos e com outras pessoas em um meio constituído por relações sociais, hierarquias e normas, razão por que se diz que a atividade docente exige uma capacidade de se comportar como sujeito, como ator que interage com outras pessoas. Essa capacidade permite confirmar a sua própria capacidade de ensinar, sua peculiaridade como professor de profissão.

Face a esses objetos e condições, a sensação inicial é de que se estabelece uma distância entre os saberes da experiência e os adquiridos na formação. Essa distância é vivida por alguns como um choque e, por essa razão é comum rejeitarem ou, às vezes, banalizarem a formação anterior, na certeza de que só o próprio docente é responsável por seu sucesso; outros reavaliam seus cursos, enquanto outros fazem um julgamento da sua formação.

Os objetos dos saberes docentes estão, portanto, hierarquizados; seu valor depende das dificuldades que eles colocam à prática. Assim, no discurso do professor, as relações com os alunos aparecem como constituindo o espaço onde são validados sua competência e seus saberes. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva do professor que os saberes da experiência adquirem certa objetividade. Nesse sentido, o docente é não apenas um agente da prática, mas também um formador, que, à medida que vai formando outras pessoas, novos professores, está igualmente investindo na sua auto-formação.

Fica patente, desse modo, que o saber docente é essencialmente heterogêneo. As relações de exterioridade que associam os professores aos saberes inscrevem-se, hoje, na divisão social do trabalho intelectual entre produtores de saber e formadores. Diante dessa

situação, os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente para interiorizar as relações com os saberes e com sua prática.

Compreendemos, desse modo, ser legítimo reconhecer os professores como produtores desse saber originado em sua prática. Para isso os professores devem manifestar suas idéias sobre os saberes curriculares e os de sua formação, enquanto os especialistas/intelectuais devem dirigir-se à escola para aprender como se ensina.

Dada a pertinência que encerram as considerações teóricas apresentadas, acrescentamos a essa discussão as idéias de Shigunov Neto e Shizue (2004), que ressaltam a importância do conhecimento baseado na prática profissional ou no “saber da experiência”. Argumentam que o saber fundamentado na experiência é crucial para a profissão do magistério e para um bom desempenho dos profissionais da área. Esse conhecimento, na verdade, atua como um filtro para as decisões do professor em relação ao saber curricular, pedagógico e disciplinar bem como para a avaliação dos saberes adquiridos e daqueles a serem obtidos.

A rigor, o conjunto dos autores referenciados salienta que a aquisição do saber docente, baseado na prática através de experiências individuais ou coletivas, devidamente compartilhadas com colegas, é de extrema importância, visto que muitas situações encontradas nas salas de aula são singulares. Portanto, não é recomendável preparar-se para essas situações apenas teoricamente ou utilizando técnicas previamente prescritas. Neste caso, o acúmulo de experiência dos professores, suas crenças e valores e o ambiente sócio-cultural podem ser usados como base para se criar um modelo de como lidar com as tarefas docentes e as problemáticas do cotidiano, isto é, com suas idiosincrasias.

É consensual, pois, que os saberes dos professores estão relacionados ao trabalho docente, que ensinar requer certos saberes específicos, como já mencionado. Esses saberes dependem de condições sociais e históricas nas quais exerce seu ofício profissional. É, de fato, na sua relação com os alunos, que o professor, na realidade, exerce seus saberes assim como vai adquirindo conhecimento para ampliá-los e referendá-los junto ao contexto socioeducacional.

Neste caso, um dado importante a ser considerado nessa prática é que o professor deve atentar para compartilhar a gestão dos conteúdos e da disciplina com os alunos. O professor é o responsável pela sala de aula e, em decorrência, é também o responsável pela ordem na transmissão, como também na construção e interação com os saberes. Nessa

interação, vai exercer seu julgamento profissional, tomar decisões e produzir uma racionalidade. Sua “razão na ação” (Schön, 2000) está ligada à prática contingente que deve negociar em sua própria prática. A razão pedagógica se estabelece com o outro e difere da racionalidade científica e técnica. É preciso, nessa circunstância, obter o consentimento dos alunos, uma colaboração voluntária (TARDIF, 1999).

No conjunto geral, vale acrescentar o pensamento de Lima (2003, p.49) ao focar e defender a necessária interface entre práticas e saberes docentes “a prática docente considerada na sua dimensão social de formação humana, necessariamente, tem que levar em conta os saberes (científicos, disciplinares e pedagógicos), aspectos indispensáveis a essa prática”. Como percebemos, a autora em referência realça que é visível a indissociabilidade desses importantes aspectos no cotidiano docente.

Desse modo, o entendimento da autora é de que a prática profissional docente deve transformar os alunos em parceiros pedagógicos, em atores de sua própria aprendizagem. É necessário ver o ensino como uma atividade lingüística, discursiva, que se define para um público e na qual o professor utiliza o seu arsenal de competências numa interação com o outro, realizando uma prática reflexiva, com uma racionalidade concreta dos atores.

Assim, o desafio da gestão pedagógica e da transformação pedagógica da matéria em situações reais de prática e de tomada de decisão na sala de aula ou em outros espaços educativos conduz o professor a gerar ou produzir saberes quando articula adequada e criativamente seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos (alunos), na ecologia da classe ou em diferentes contextos de trabalho, confirmando que o professor é um sujeito hermenêutico porque vivencia o desafio de produzir sentidos. Neste entorno é que se diz que ele é um mediador de saberes e que sua prática é reflexiva e transformadora (THERRIEN, 2000).

No âmbito desta discussão, a título de ampliação, diversificação e reforçamento em torno desta temática, evocamos Gauthier et.al. (1998), ao comentarem que, profissionalização do ensino não podemos entendê-la como um “ofício sem saberes”. Para tanto é preciso superar algumas idéias que triunfaram (e, por vezes, ainda triunfam) quando nos referimos aos saberes docentes. Para esses autores, a premissa do desafio da profissionalização está na compreensão de “um ofício feito de saberes”: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Nessa perspectiva de compreensão da profissionalização do ensino, na condição de dimensão necessária à profissão docente, faz-se necessário ultrapassar a concepção de formação acadêmica para uma concepção de formação profissional, mesmo dentro das universidades, nascida no contexto de valorização do conhecimento e da ciência como portadores de valor em si, mesmo para o exercício da prática profissional.

Portanto, Gauthier et. al.(1998) defendem a formação inicial sustentada na prática, entendida como possibilidade de pensar situações-problema e assim poder mobilizar saberes, estratégias, regras e valores para solucioná-las. Implica compreender que se trata do exercício da “reflexão na ação”, significa romper com um modelo de formação de professores pautado na tradição de formação universitária, ainda, muito forte entre nós.

A profissionalização docente depende, entre muitos fatores, de como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula saberes da docência no seu ato de ensinar; como reflete na ação, diante do inesperado ou do desconhecido, que constitui grande parte de sua atividade e como reflete sobre sua prática educativa distanciado do dia-a-dia, na busca por novas possibilidades de agir no ensino. Implica afirmar que diferente destas condições, o professor diante do inesperado, e até mesmo no dia-a-dia, age com seu “talento artístico”, fazendo uso de seu reservatório de conhecimentos, mobilizando seus saberes conforme a situação particular exige ou mesmo procurando adquirir novos conhecimentos, bem como procurando ressignificar tantos outros já existentes, aspectos que impulsionam sua autoformação.

No que se refere particularmente aos saberes docentes, os autores mencionados nesta fundamentação teórica, sejam Tardif, Gauthier, dentre outros, postulam ajudar a pensar a constituição desses saberes pertinentes aos professores, conduzindo a um (re) pensar sobre os limites da formação prévia e, nela, refletir sobre os conhecimentos acadêmicos como elementos basilares na constituição do saber docente, de modo que os professores possam revelar, no desempenho de sua prática pedagógica, a força da experiência escolar passada enquanto aluno e, finalmente, busquem evitar o caráter de improvisação que, em geral, permeia o trabalho docente. Essa perspectiva considera no caso particular deste estudo, voltar seu foco e sua reflexão para o docente de enfermagem, no cotidiano de sua prática pedagógica, no seu fazer docente.

Essa perspectiva deriva e se sustenta no fato e na consideração de que o saber docente é formado nas práticas e também das teorias da educação, cuja reflexão implica uma imersão do homem no mundo, na sua existência, um mundo carregado de valores,

correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos, ou seja, exige a compreensão de que a transformação da prática pedagógica dos professores deve se dar numa perspectiva crítica.

Desse modo, é como destaca Pimenta (2002), configura-se a preeminência de uma prática docente-reflexiva, exigindo que o professor não se limite às investigações produzidas na academia, devendo produzir um conhecimento prático, que é validado pela própria prática, fundamentada na reflexão. Tal forma de pensar e agir pode orientar mudanças e dar respostas a certos dilemas que aparecem no dia-a-dia do exercício profissional.

Os professores são profissionais reflexivos que atuam usando uma racionalidade prática, perante a problemática e as incertezas que enfrentam no desempenho das suas atividades (SCHÖN, 2000). O conhecimento prático e pessoal que os professores 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.

Desse modo, a busca contínua por novos conhecimentos e pela atualização dos conhecimentos já adquiridos, pelo desenvolvimento e a descoberta de novos materiais e metodologias pedagógicas, pela e a reflexão constante, através de leituras, pesquisas e troca de experiências e sobre sua atividade e as inovações na área, devem conscientizar, cada vez mais, o professor de que o ofício docente requer conhecimentos, habilidades, competências e saberes específicos e necessários ao bom desempenho de seus profissionais e, na mesma dimensão, necessárias ao sucesso da aprendizagem do alunado.

Essa exigência aponta para a necessidade de o professor vivencia um contexto de práticas reflexivas, direcionando sua atenção tanto para o interior como para o exterior dessa prática, considerando as condições sociais nas quais ela se desenvolve, preocupando-se com a emancipação, com o respeito com às desigualdades e com o evitar as injustiças em sala de aula, comprometendo-se a refletir em conjunto com seus pares de profissão (ZEICHNER, 1993).

Depreendemos do exposto que a prática docente reflexiva exige comprometimento do professor seja no contexto de sua formação inicial ou continuada, seja no contexto de sua atuação em sala de aula e na escola, tendo em vista tornar-se um pesquisador de sua própria prática, e, conseqüentemente, construtor e difusor de novos conhecimentos.

A concepção de saber docente e de prática pedagógica reflexiva desafia o professor a possuir uma atitude investigadora e crítica em relação à prática pedagógica e aos

conhecimentos historicamente produzidos e, a constituir-se juntamente com seus pares no patrocínio de aquisição e produção dos saberes e do desenvolvimento curricular da escola com base no estudo investigação (FIORENTINI; SOUZA JR; e MELO, 2003).

Com a finalização da presente discussão teórica, pretendida como suporte do estudo, notadamente no que concerne a auxiliar a aproximação e a interface com o objeto de estudo: saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica dos professores do curso de enfermagem da UFPI anunciamos como próximo “porto de ancoragem” o encaminhamento metodológico, isto é, os suportes que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO III

A TESSITURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

3.1. Natureza do estudo

Diante do delineamento das questões de estudo e definidos os objetivos norteadores e direcionadores de investigação, um aspecto significativo e imprescindível passou a tomar forma, no caso, trata-se da definição do plano metodológico a ser seguido, tendo em vista não só compreender, mas principalmente responder ao que estava proposto e caracterizado como razão primordial de nossa inquietação, ou seja, compreender acerca dos saberes da docência que dão sustentação à prática pedagógica das professoras do Curso de Enfermagem da UFPI, como já mencionado.

Diante do exposto, caracterizamos a investigação como um estudo de natureza sócio-educacional na perspectiva descritivo-interpretativa, o que nos conduziu a optar pela abordagem qualitativa que, conforme nossa compreensão, justifica-se por se mostrar a mais apropriada para atender aos propósitos do presente estudo, notadamente por compreendermos que esse tipo de metodologia constitui uma proposta que busca compreender o universo de significados culturais, a exemplo da formação e de prática docente bem como a visão de mundo que as permeiam.

No entendimento de Polit e Hungler (2003), a metodologia qualitativa explora a experiência das pessoas na sua vida cotidiana, buscando compreender questões da realidade que, a rigor, não podem ser quantificadas, tais como explorar, conhecer, entender e interpretar um fenômeno, situações e eventos, quer sejam passados ou presentes. Assim, uma das principais características das metodologias qualitativas é fornecer uma visão de dentro, bem aproximada, do grupo pesquisado, ou seja, o conhecimento próprio do indivíduo pertencente a uma cultura determinada, expresso na lógica do seu sistema experiencial cotidiano (VICTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000).

Assim, a escolha da abordagem qualitativa é justificada por levar à descoberta de significados, para o que utilizamos estratégias como entrevistas, que propiciaram ao pesquisador explorar as experiências das pessoas, buscando saber como vêm e como se sentem quando defrontadas com as situações estudadas (POLIT; HUNGLER, 2003). Igualmente, caracteriza-se como uma abordagem que permite mostrar a perspectiva dos participantes a partir de diversas opiniões, valores, crenças, atitudes e emoções (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Dentro do enfoque da metodologia qualitativa optamos pela abordagem da História Oral em virtude de seus estreitos laços com a educação e na consideração de que não se caracterize somente como uma metodologia, uma técnica de escolha de dados ou mesmo uma fonte, como é comum encontra-la definida muitas vezes. Ela é nesta visão mais ampliada, segundo Teixeira “[...] um movimento. E sendo assim é educativa, é um ato pedagógico. E por tudo isto, tal como a, Educação, a História Oral é um ato político” (2004, p.153-154).

Na perspectiva definida pela autora em referência, enquanto metodologia, a História Oral caracteriza-se pela sua condição de reunir, propor e conter um aporte de princípios teóricos-metodológicos fundamentadores e norteadores do processo de edificação da investigação, assim como dos fenômenos inerentes à vida humana e social, em cujo cenário “[...] os sujeitos, ou atores sociais são seres de memória, de cultura e de história, [...] de reflexividade, que interpretam, que significam e ressignificam o mundo, suas vidas e experiências” (p.154).

Concebida enquanto uma Técnica, a História Oral “[...] propõe um conjunto de estratégias para o trabalho investigativo, sempre centrado na oralidade e nas variadas formas de apreendê-la e registrá-la (TEIXEIRA, 2004, p.155)”. Sua compreensão enquanto fonte deriva o entendimento de que vários instrumentos como fitas de áudio, entrevistas e

depoimentos ao serem transcritas pelo pesquisador para fins de análise transformam-se em documentos, daí emerge a definição de História Oral como fonte.

Assim entendida, para efeito de desenvolvimento do estudo, empregamos a História Oral, considerando essas três vertentes, na busca de refazer seus vínculos com a Educação.

Desse modo, no interior da abordagem qualitativa, o método da História Oral, permitiu as docentes interlocutoras do estudo narrarem acerca de sua formação, de sua prática pedagógica realçando, dentre outros detalhes significativos ao propósito do estudo, os saberes docentes da docência que dão suporte à prática pedagógica dos professores no cotidiano escolar.

A História Oral desenvolveu-se inicialmente após a II Guerra Mundial, tendo como marco referencial a criação do primeiro projeto formal de História Oral, na Universidade de Columbia, Nova York. Deve-se registrar que esse desenvolvimento deu-se através da combinação dos avanços tecnológicos, entre eles o gravador, e da necessidade de se conhecerem as experiências vividas por ex-combatentes, familiares e vítimas da guerra, através dos relatos orais (REINALDO; SAEKI; REINALDO, 2003).

Ferreira e Amado (1996) referem que a introdução dessa tipologia metodológica no Brasil deu-se na década de setenta, mas, somente nos anos noventa do século XX, experimentou expansão significativa. A multiplicação de encontros e a inclusão em programas de pós-graduação de cursos sobre História Oral mostram a vitalidade e o dinamismo da área.

A História Oral deve ser entendida como um método capaz de produzir interpretações sobre processos históricos referidos a um passado recente, o qual, muitas vezes, só é dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de acontecimento. Nesse caso, um exemplo quando uma pessoa passa a relatar suas lembranças, transmite emoções e vivências que podem e devem ser partilhadas, transformando-as em experiência, para fugir do esquecimento.

Portanto, para uma aproximação da realidade através dos depoimentos dos sujeitos do estudo, utilizaremos os recursos da História Oral, como definida por Alberti,

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (1989.p.52.).

Para Thompson (1992) a História Oral constitui-se na reunião da evidência oral e da reminiscência presente na história e na cultura do povo. A História Oral, desse modo, torna-se construção em torno de pessoas que podem ser líderes de seus grupos ou classes, mas também podem ser desconhecidas da maioria.

As primeiras experiências sistemáticas no campo da História Oral no Brasil tiveram início a partir de 1975 e, apesar da expansão ter ocorrido entre professores e estudantes universitários, não resultou num debate metodológico consistente. A partir da década de 1990, é que a História Oral no Brasil obteve reconhecimento e institucionalização (FERREIRA, 1994).

Esta trajetória da História Oral no Brasil não é diferente do caminho percorrido pela História Oral em outros países: sempre foi um caminho difícil, encontrando vários obstáculos para serem suplantados, como por exemplo, a acolhida entre os pesquisadores e a comunidade acadêmica, que muitas vezes se posicionaram desfavoravelmente à História Oral. Meihy (1996, p.23) comenta este aspecto:

Entre nós a história oral tardou muito a se desenvolver em função de dois fatores primordiais: a falta de tradições institucionais não-acadêmicas que se empenhassem em desenvolver projetos registradores das histórias locais e a ausência de vínculos universitários com os localismos e a cultura popular. Além disso, os compromissos internos a cada disciplina universitária, como a sociologia e a antropologia, ficaram marcados muito fortemente, impossibilitando o diálogo entre os campos que tratavam de depoimentos, testemunhos e entrevistas.

Encontramos muitas definições a respeito do que seja História Oral, entre elas, aquela que a considera como o registro de lembranças de vida de indivíduos que, ao focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social a que pertencem.

Para Meihy (1996, p.15) a História Oral é,

um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

Segundo Pollack (1989), a História Oral, ao privilegiar a análise dos excluídos, das minorias, ressaltou a importância das memórias subterrâneas, que criam o seu processo de subversão no silêncio, acaba aflorando em momentos de crise, e assim, o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. A História Oral possibilita que indivíduos pertencentes a categorias sociais geralmente excluídas da história oficial possam ser ouvidos, deixando registradas para análises futuras sua própria visão de mundo e aquela do grupo social a que pertencem.

A História Oral é, essencialmente, o registro da memória viva, emoções e sentimentos, de uma comunidade, de uma família, de uma pessoa. É esta sua natureza que lhe confere o fascínio e a singularidade. Porque efêmeros são os gestos, as expressões, as inflexões da fala, os sentimentos, ou seja, as linguagens do corpo e da alma, na altura em que se usam e se trocam dentro de um sistema de relações sociais e culturais. A sua força vem da sua subjetividade, e o seu poder da autenticidade do narrador. A História Oral é o registro da transmissão do conhecimento, feita através da sutileza da língua falada.

A História Oral propicia a redescoberta de costumes e hábitos, a recriação de ambientes familiares e coletivos. Através de histórias pessoais, familiares e coletivas, escondidas ou suprimidas, podem-se reabrir alguns capítulos da História.

Neste aspecto, lembramos que a História Oral pode ser utilizada em vários ambientes e estes necessariamente não precisam estar exclusivamente dentro das universidades. Pode ser utilizada em escolas para conhecer sua própria comunidade; conversar sobre o passado recente estreita o relacionamento entre jovens e idosos e valoriza os traços culturais locais.

Segundo Thompson (1992), procurar a evidência oral é uma prática tão antiga quanto à própria história, e quem pretende escrever uma história mais humana e original deve levar em consideração que faz parte deste ofício coletar dados obtidos através de fontes orais. A História Oral, para este autor, é construída em torno de observações e memórias de pessoas, em confronto com os documentos existentes, pois, em casos importantes ela pode ser utilizada para transmitir a história de toda uma classe ou comunidade, ou transforma-se num fio condutor ao redor do qual se reconstrói uma série extremamente complexa de eventos.

Ferreira e Amado (1996) referem que ainda hoje são discutidas três formas de pensar a História Oral: a primeira é a que a concebe como uma técnica de pesquisa; na segunda, vários historiadores, de formas contraditórias entre si, defendem ser a História Oral uma

disciplina; e a terceira é a que a defende como uma metodologia que estabelece e ordena procedimentos de estudo.

A opção por entender que a História Oral como metodologia nos leva a considerar que ela está incluída na história do tempo presente, contribuindo para que através dela o historiador tenha a possibilidade de estimular a memória dos participantes de seu projeto, criando assim um vínculo entre o entrevistado e o historiador, tornando o processo de pesquisa e interpretação mais completo.

Como vemos, a História Oral é um procedimento metodológico, um caminho que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre dado percurso histórico.

A temporalidade e a memória são importantes na História Oral, ou seja, o tempo passado pesquisado, os tempos percorridos pela trajetória de vida do entrevistado e o tempo presente, que orienta e estimula tanto as perguntas do entrevistador que prepara o roteiro do depoimento, quanto às respostas do entrevistado a essas indagações, são fundamentais para consecução do propósito do estudo. Neste sentido, a memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito onde múltiplas variáveis – temporais, espaciais, individuais, coletivas - dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças de forma explícita, outra vezes de forma velada (NEVES, 2000).

Reafirmamos, nesse sentido, o porquê da decisão por empregar a História Oral, enquanto método de investigação: possibilita a recuperação da narração, possibilita o ato de rememorar, de promover o encontro entre os sujeitos para compartilhar experiências e divulgá-las em forma oral ou escrita.

3.1.2 O Cenário da Pesquisa

Para construir este subitem reportamos-nos à Universidade Federal do Piauí – UFPI, ao Centro de Ciências da Saúde (CCS) e mais precisamente ao Departamento de Enfermagem (DE), por ser este Departamento, na verdade, o espaço institucional privilegiado, na versão micro, para esta pesquisa.

O CCS na sua composição estrutural conta com 13 Departamentos: Departamento de Enfermagem, Departamento de Biofísica e Fisiologia, Departamento de Bioquímica e Farmacologia, Departamento de Clínica Geral, Departamento de Nutrição, Departamento de

Odontologia Restauradora, Departamento de Educação Física, Departamento de Materno Infantil, Departamento de Medicina Comunitária, Departamento de Medicina Especializada, Departamento de Morfologia, Departamento de Parasitologia e Microbiologia e Departamento de Patologia Clínica Odontológica. No que concerne ao Departamento de Enfermagem, sua estrutura físico-espacial é constituída por 12 salas de professores, 01 sala da Coordenação, 01 sala da Chefia de Departamento, 01 secretaria e um 01 Laboratório.

Quanto ao aspecto da enfermagem como espaço político, social e educacional de mediação entre as atividades peculiares ao Centro e à sala de aula, a impressão primeira que se registra na nossa mente é que se trata de um local acolhedor, seja no que diz respeito à estrutura física, seja no que concerne ao seu aspecto sócio-educativo.

O corpo docente do DE compõe-se de 21 (vinte uma) professoras, das quais 01 (uma) exerce função de coordenadora do curso, 01 (uma) na função de sub-coordenadora e 01 (uma) professora na chefia do Departamento. O corpo técnico-administrativo conta, no momento, com 04 (quatro) servidores. Observamos que o clima de trabalho no interior do referido Departamento parece aberto, participativo, o que imprime um caráter de incentivo e confiança a todos que ali militam, no sentido de sugerir, participar e tomar decisões colegiadas. Em breve versão descritiva, esta se configura como uma caracterização aproximada do Departamento.

3.1.3 Os Sujeitos do Estudo

Integram o quadro de sujeitos de investigação 10 (dez) professoras do Curso de Enfermagem da UFPI, todas vinculadas oficialmente ao CCS e na condição de professoras efetivas. Todas, no momento, ministram aula nos 5º e 6º períodos do curso em referência, por entendermos que, nesses períodos, as disciplinas, majoritariamente, são específicas e teórico-práticas e, em geral, agregam revisões teóricas e os estágios supervisionados e são ministradas somente por docentes enfermeiras.

Para garantir o anonimato dos sujeitos, fizemos uso de uma nomenclatura ficcional ao identificar cada uma das nossas interlocutoras, tendo como fonte de inspiração (nomes) enfermeiras que se notabilizaram na profissão e que muito contribuíram para a história da enfermagem brasileira. Nesse sentido, cada professora-interlocutora, ao longo do estudo recebeu a seguinte denominação: Edma, Isaura, Mariana, Lais, Glete, Wanda, Rosi, Noraci, Edith e Zaira. E assim são tratadas ao longo do estudo.

A seguir, o Quadro 02 registra o nome de todas as professoras-interlocutoras do estudo, devidamente identificadas por nomes fictícios e por ordem decrescente de faixa etária e tempo de serviço no magistério superior em enfermagem, apresentando dados sobre sua formação/qualificação.

Nº. DE ORDEM	SUJEITOS	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE SERVIÇO DOCÊNCIA (anos)	FORMAÇÃO PROFISSIONAL (INSTITUIÇÃO)		
				GRADUAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
01	EDMA	> 65	> 30	FEMA	EEAN/UFRJ	EEAN/UFRJ
02	ISAURA	60	> 25	UFPI	UFPI	
03	MARIANA	>55	>25	UFPI	UFPI	
04	LAIS	> 55	> 20	UFBA	UFPI	
05	GLETE	55	> 20	UFPI	EEAN/UFRJ	EEAN/UFRJ
06	WANDA	> 50	> 20	UFRJ	UFPI	
07	ROSI	53	> 20	UFPI	EEAN/UFRJ	EEAN/UFRJ
08	NORACI	42	> 15	UFPI	UFPI	
09	EDITH	35	> 05	UFPI	EEAN/UFRJ	EEAN/UFRJ
10	ZAIRA	50	> 03	UFPI	EEAN/UFRJ	

Quadro 02 - Caracterização das professoras-interlocutoras.

Fonte: Departamento de Enfermagem da UFPI, 2006.

Complementarmente ao item Sujeitos do estudo, com o intuito de dar a conhecer, aos virtuais leitores desta dissertação, um pouco mais acerca das 10 (dez) professoras-interlocutoras, desenvolvemos textos, em formato sucinto, intitulados: **Perfil formativo docente-profissional**, cada um encabeçado por uma “etiqueta” que identifica o sujeito, com seu nome fictício, cujo encaminhamento seqüencial é o mesmo empregado no Quadro 02 (p.69).

• Perfil formativo docente-profissional

01	EDMA	<i>“Sempre procuro fazer com o aluno uma avaliação cognitiva, mas aliada, tem também a prática, a habilidade e a questão da afetividade”.</i>
----	------	---

A Professora Edma, dentre tantos aspectos considerados na sua prática docente, inclui a questão da afetividade como um sentimento que permeia o seu cotidiano pessoal e profissional. Tem formação superior em Enfermagem, tendo concluído sua graduação em 1977, pela Fundação Universidade do Maranhão (FUMA), hoje denominada Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Inicialmente, antes de se formar em Enfermagem fez Licenciatura em Ensino Médio. Cursos Mestrado e Doutorado na linha de pesquisa Saúde da Mulher, na Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN)-UFRJ. Trabalhou como enfermeira assistencial e como gerente de enfermagem na Maternidade Dona Evangelina Rosa (Teresina-Piauí) por mais de quinze anos. Atualmente exerce as seguintes funções: professora do Curso de Enfermagem (UFPI), com dedicação exclusiva; coordenadora do Programa de Pós-graduação do Curso de Enfermagem da UFPI; consultora do Ministério da Educação (MEC). No momento desenvolve um Projeto de Extensão juntamente com outras professoras, na área da Saúde da Mulher, trabalhando com o planejamento familiar.

02	ISAURA	<i>“[...] é na sala de aula, é interagindo com os alunos que eu procuro dentro do possível fazer uma orientação aos alunos”.</i>
----	--------	--

A Professora Isaura, graduada em Enfermagem pela UFPI (1977), onde também cursou seus estudos de Mestrado em Educação, coloca a interação como um significativo artifício empregado na sua prática pedagógica em sala de aula. Iniciou a carreira docente logo em seguida à conclusão do curso de graduação. Atualmente, ocupa a função de Coordenadora do Curso de Enfermagem da UFPI.. Ao longo de sua experiência docente tem ministrado disciplinas nas áreas de enfermagem perioperatória e emergência. Trabalhou como enfermeira assistencial, e como chefe do centro cirúrgico do Hospital Getúlio Vargas (HGV), por oito anos. Participou da direção do HGV, como Diretora Administrativa, por duas gestões.

03	LAIS	<i>“Valorizar o que o aluno trás é essencial no processo educativo, pois a gente aprende com o aluno e tem condições de socializar esse saber”.</i>
----	------	---

A Professora Lais que, dentre outros aspectos, defende a valorização do aluno, formou-se em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Realizou seu Mestrado pela UFPI, ministrou as disciplinas nas áreas de Saúde Pública e atualmente ministra a disciplina Educação em Saúde. Sua experiência profissional foi sempre ligada à docência. No mestrado trabalhou a temática Saúde do trabalhador de saúde. Participa do Pólo de capacitação da Secretaria de saúde do estado do Piauí (SESAPI), este pólo é responsável pela educação continuada dos profissionais de saúde das instituições, seja pública ou privada.

Hoje participa de projeto de pesquisa relacionado à saúde do trabalhador da saúde na Universidade.

04	MARIANA	<i>“Quando agente entra na sala de aula eu acho que a gente só entra com prazer quando agente gosta do que faz”.</i>
----	---------	--

A Professora Mariana coloca em realce que, na profissão, é importante a gente gostar do que faz, justificando o seu prazer com a sala de aula. Graduiu-se em Enfermagem pela UFPI (1978). Tem Especialização em Representações Sociais, pela Escola Nacional de Saúde Pública em 1985. É portadora de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, tendo pesquisado acerca da temática Representações Sociais da Educação e Sexualidade. É docente com Dedicção Exclusiva na UFPI há vinte e quatro anos. Participou de vários cursos na área de saúde, o que muito lhe ajudou em sua formação docente. Trabalhou como enfermeira assistencial no Instituto Natan Portela, por dez anos. Ministrou disciplinas Enfermagem em Doenças Transmissíveis, Saúde da Criança e do Adolescente e, atualmente, ministra além dessa última disciplina, Estágio Supervisionado em Saúde Comunitária e participa de um projeto de pesquisa Educação e Saúde.

05	GLETE	<i>“A minha história é ligada à docência, eu sou muito preocupada com a questão de como ensinar para tornar a aprendizagem mais consistente”.</i>
----	-------	---

“A minha história é ligada à docência” é este o “mote” que identifica a Professora Glete, graduada em Enfermagem pela UFPI, docente do Curso de Enfermagem, pela segunda vez, tendo em vista que retornou após a aposentadoria, por meio de um concurso público. Trabalhou no Posto Médico da UFPI, no HDIC e no HGV. Exerce a docência há mais de vinte anos e considera que “está aprendendo a cada dia com os alunos”. Tem participado de capacitações pedagógicas realizadas pela SESAPI - Secretaria da Saúde do Estado do Piauí, momentos enriquecedores, a partir dos quais foi despertada para diversificar as suas práticas pedagógicas. Ministrou disciplinas como: Administração e Supervisão em Enfermagem, orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, Enfermagem médico-cirúrgica e atualmente leciona Semiologia e Semiotécnica. Fez Mestrado na Escola de Enfermagem Anna Nery – UFRJ, por meio de convênio entre UFPI e UFRJ e, nesta mesma escola, também cursou o seu Doutorado, pesquisando acerca da temática História da Enfermagem Piauiense.

06	WANDA	<i>“O nosso trabalho como professora de enfermagem não é em cima de objetos, é em cima de pessoas, da família, da comunidade então existe outros fatores [...]”.</i>
----	-------	--

A Professora Wanda expressa que o diferencial na sua profissão como professora de Enfermagem reside no fato de possuir bastante clareza de que o seu trabalho é voltado, principalmente, para as pessoas, para a família, para a comunidade. Graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, fez

mestrado pela UFPI. Ministra disciplinas Fundamentação Básica em Enfermagem, Semiologia e Semiotécnica. A professora ressalta o trabalho docente da enfermagem é pautado no ser humano, na pessoa. Além da docência, trabalha atualmente como enfermeira assistencial, no Ambulatório de Oncologia, do Hospital São Marcos (Teresina-PI). Aliada a essas ações, desenvolve um trabalho voluntário junto a pacientes em tratamento de câncer.

07	ROSI	<i>“[...] a sala de aula é o local do planejamento, da implementação das ações, do aprendizado e onde se vivencia as relações entre professor e aluno”.</i>
----	------	---

A Professora Rosi é graduada em Enfermagem pela UFPI, tendo realizado Mestrado e Doutorado na Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) – UFRJ, na linha de pesquisa Saúde da Criança e do Adolescente. Trabalha como enfermeira em uma Unidade de Saúde da Prefeitura Municipal de Teresina, e na UFPI tem ministrado várias disciplinas no Curso de Enfermagem, neste momento, no entanto, ministra disciplinas na área da criança e do adolescente, bem como a disciplina Saúde Ambiental. Enfoca a sala de aula como um espaço que, por excelência, é dedicado à realização do aprendizado e onde se dá o interrelacionamento entre professores e alunos, dentre outras atividades no âmbito da docência.

08	NORACI	<i>“O ensino é uma troca de aprendizagem entre aluno e professor, não existe aquilo de o professor saber mais que o aluno, todos dois tem conhecimento”.</i>
----	--------	--

A Professora Noraci expressa que compreende o ensino como uma troca entre alunos e professores, visto que ambos são portadores de uma bagagem de conhecimentos. Sua vida acadêmica realizou-se na UFPI, onde cursou Enfermagem, concluindo esse curso em 1995. Cursou Especialização em 2002, também pela UFPI, abordando a temática Formação Pedagógica do Enfermeiro. Em 2004, realizou curso de Mestrado, oportunidade em que discutiu em sua pesquisa a questão de gênero, abordando a temática Enfermeira Obstétrica. É enfermeira do Hospital Universitário (UFPI) e docente desta universidade. Ministra disciplina Saúde da Mulher e Saúde da Criança. Considera, no entanto, que seu ofício docente iniciou ministrando aulas para o ensino médio, ou seja, em cursos de formação de pessoal nas modalidades Auxiliar e Técnico de Enfermagem.

09	EDITH	<i>“Na realidade eu não gostava de dar aula, mas descobrir que tenho uma facilidade enorme para me soltar lá na frente, eu me desenvolvo bem e gosto”.</i>
----	-------	--

A Professora Edith revela que inicialmente não gostava de dar aula, porém, com o tempo, ocorreu uma verdadeira superação porque reconhece que, com relação à docência, hoje se desenvolve bem e gosta do que faz. Graduada em Enfermagem pela UFPI (1992), cursou Especialização em 1995 também pela UFPI. Em 1998 fez Mestrado Interinstitucional, convênio entre a Escola de Enfermagem Ana Néri (EEAN) do Rio de Janeiro e a UFPI. Trabalhou como enfermeira assistencial na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) do Hospital

Getúlio Vargas e em Unidade de Saúde da Prefeitura de Teresina-PI. Trabalhou também em uma escola de nível médio, de técnico de enfermagem no SENAC e no CEPROSC. Participou de curso sobre Práticas Pedagógicas pelo PROFAE. Atualmente está cursando Doutorado pela EEAN-(UFRJ). É professora Dedicção Exclusiva, não tendo, no entanto, até o momento, participado de cursos na área de formação de professor. Declara acerca de sua experiência docente com algumas disciplinas na sua área específica, sendo que, no momento, ministra Semiologia e Semiotécnica para o Curso de Enfermagem.

10	ZAIRA	<i>“Hoje eu compreendo muito mais, quer dizer eu ensino, mas eu também aprendo ao mesmo tempo”.</i>
----	-------	---

A Professora Zaira expressa que sua experiência profissional muito contribuiu para fazê-la compreender mais acerca do exercício docente, de modo que essas duas atividades têm contribuído para ampliar o seu nível de conhecimento. Especificamente com relação à docência, entende que ensinar é uma via de mão dupla, visto que ao ensinar estamos também aprendendo. Graduou-se em Enfermagem, pela UFPI (1979), integrando a segunda turma do curso em referência. Cursou Mestrado em 1999, através de um convênio de ensino entre o Hospital Getúlio Vargas (HGV) e a Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) – UFRJ, cuja temática foi o Cotidiano na Emergência. Trabalha como Enfermeira no Comitê de Ética e Pesquisa do HGV, mas já trabalhou na assistência, especificadamente do Serviço de Pronto Socorro deste hospital. Após o mestrado iniciou sua carreira docente, tendo ministrado as disciplinas Atendimento de Urgência, Enfermagem nas Emergências e atualmente leciona Fundamentação Básica em Enfermagem.

3.1.4 Coleta de Dados

O principal (e também o único) instrumento de recolha de dados empregado na presente pesquisa foi a entrevista, sobretudo por entendermos que entrevistar é estabelecer uma relação comunicativa, a qual está presente em todas as formas de coleta dos dados orais, implicando sempre um colóquio entre o pesquisador e o narrador (QUEIROZ, 1991).

A entrevista, para Minayo (1994), faz parte da relação mais formal do trabalho de campo, em que o pesquisador, intencionalmente, recolhe informações das falas dos atores sociais. As informações referem-se diretamente ao indivíduo, isto é, as suas atitudes, valores e opiniões.

A atividade de coleta de dados desenvolveu-se por meio de entrevistas temáticas semi-estruturadas (Apêndice A, p. 142). As entrevistas temáticas são aquelas que se referem às experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados e podem constituir-se em desdobramento de depoimentos de história de vida, ou compor um elenco específico vinculado a um projeto de pesquisa, a uma dissertação de mestrado ou a uma tese de doutoramento (NEVES, 2000).

A entrevista semi-estruturada, formato que empregamos na presente proposta de estudo, combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, em que o entrevistado tem condições de discorrer sobre o tema proposto, sem a obrigatoriedade de se obter as respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador (MINAYO, 1994).

A etapa dedicada à coleta de dados começou no mês de setembro de 2005, com término no mês de abril de 2006, portanto, com duração de 07 (sete) meses. Antes de iniciar a entrevista, apresentamos os objetivos do estudo aos sujeitos e solicitamos seu consentimento para realizar a entrevista, gravá-la e divulgar os resultados. Nessa mesma ocasião, foi garantido seu anonimato, para tanto, os sujeitos foram identificados por pseudônimos criados pela pesquisadora, conforme expressos no Quadro 02 (p.69).

Realizamos as entrevistas em dois momentos: no primeiro, a perspectiva era colher dados para traçarmos a trajetória profissional do professor, e no segundo, procuramos por meio desse recurso, apreender como os sujeitos descrevem e percebem suas práticas pedagógicas e os saberes que as permeiam.

3.1.5 Análise de Dados

Nesta fase do estudo, vislumbramos encontrar respostas às seguintes questões da pesquisa: De que forma os saberes docentes alicerçam a prática pedagógica? Quais os saberes mobilizados no fazer docente? Como se caracteriza a prática pedagógica das professoras do curso de Enfermagem da UFPI? E, conseqüentemente, atingir os objetivos desta investigação.

Assim, concluída a coleta de dados, o passo seguinte foi a leitura e organização dos dados, partindo para a atividade de definição categorial, a fim de proceder à análise propriamente dita. Desse modo, como decorrência de várias leituras/releituras dos dados em que procuramos imprimir um olhar atento e cuidadoso para realizar a operação de organização categorial, a fim de proceder à organização dos dados e análise propriamente dita. Assim, foram definidas 03 (três) categorias centrais, cada uma gerando 03 (três) subcategorias (Figura 01, p.83), as quais não só abrigaram, organizativamente, os dados por nós considerados mais relevantes, na perspectiva de compreensão do objeto de estudo, como direcionaram as atividades de análises dos dados em referência.

Para proceder à análise de dados, empregamos a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1994), que a define como um conjunto de técnicas de comunicação e que não são rigorosamente definidas nem inflexíveis.

Ao referir-se à análise de conteúdo, Minayo (1994) diz que esta técnica parte de uma leitura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Assim, as narrativas dos sujeitos (Apêndice B, p.146) foram analisados e discutidos a luz das orientações de Bardin (1994), articulada à fundamentação teórica-metodológica que dá apoio ao estudo, o que favorece estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática.

Os procedimentos de análise foram realizados com base nas etapas de operacionalização previamente estabelecida, como propostas por Bardin (1994), a partir do cumprimento das seguintes fases: na primeira, realizamos a pré-análise, que consiste na leitura flutuante das informações obtidas, visando à classificação do conteúdo, seguida da escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a composição do corpus, definidos como todas as entrevistas com os docentes de Enfermagem, interlocutores da investigação.

A segunda fase consistiu na exploração do material e na organização e codificação dos dados, processo pelo quais os dados brutos foram transformados sistematicamente e agregados em unidades, permitindo uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo.

A terceira fase compreendeu a categorização dos dados, correspondendo, de acordo com Bardin (1994), à operação de classificação de elementos construtivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo gênero e critérios previamente definidos. Segundo a autora em relevo, as categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de análise) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. Nesse sentido, dessas leituras profundas dos dados, seguidas de necessárias releituras, decorreram 03 (três) categorias centrais.

O próximo capítulo ajudará, então, a restabelecer a totalidade do objeto, decomposto para fim de análise. Ou seja, a análise se concretiza a partir de cada uma das categorias estabelecidas, bem como complementadas pelas interpretações e considerações teóricas de sustentação.

CAPÍTULO IV

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DE ENFERMAGEM NA INTERFACE COM OS SABERES DOCENTES

4.1 Introdução

A título de reflexão, iniciamos este capítulo com o questionamento: como as professoras do Curso de Enfermagem, da UFPI, que na sua origem universitária não se formaram para a docência, mobilizaram e construíram a plataforma de saberes que alicerçam sua prática pedagógica cotidiana? Com esta rápida “parada interrogativa” intentemos enfrentar o desafio de “quebrar os silêncios” existentes (que, de antemão, sabemos não são propositais) no entorno dessa prática. Evocar os “silêncios” supõe entender que, a rigor, a prática, assim como os saberes da docência, não tem ocupado o espaço de reflexão crítica acerca do fenômeno tornar-se professor de profissão e suas implicaturas.

Portanto, como temos evidenciado no decorrer deste trabalho, e pela própria configuração e condução da investigação, nosso propósito principal aponta para a compreensão acerca dos saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica das professoras do curso de enfermagem da UFPI.

Neste capítulo, procedemos à análise dos dados deste estudo, trabalhados qualitativamente, através de entrevista com perguntas abertas (Apêndice B, p.144), analisadas

à luz da análise de conteúdo, como proposta por Bardin (1994). Nesse caso, as categorias elaboradas emergiram da descrição dos relatos das professoras do Curso de Enfermagem, nossas interlocutoras, de modo que, após leituras e releituras desses dados, identificamos três categorias e conseqüentes subcategorias.

A narrativa de si por meio da História Oral nos faz adentrar em territórios existenciais, em significados construídos/desconstruídos sobre a docência, bem como no que diz respeito às aprendizagens construídas. A partir das categorias e iniciado o trabalho de análise, fomos constatando a importância do trabalho com memórias reconstruídas através da História de Oral das professoras. Trata-se de significações que se explicitam por meio da evocação de lembranças distantes e de lembranças mais próximas, evocações como das professoras sobre como desenvolvem sua prática pedagógica e de como elaboram os saberes que dão sustentação ao fazer docente.

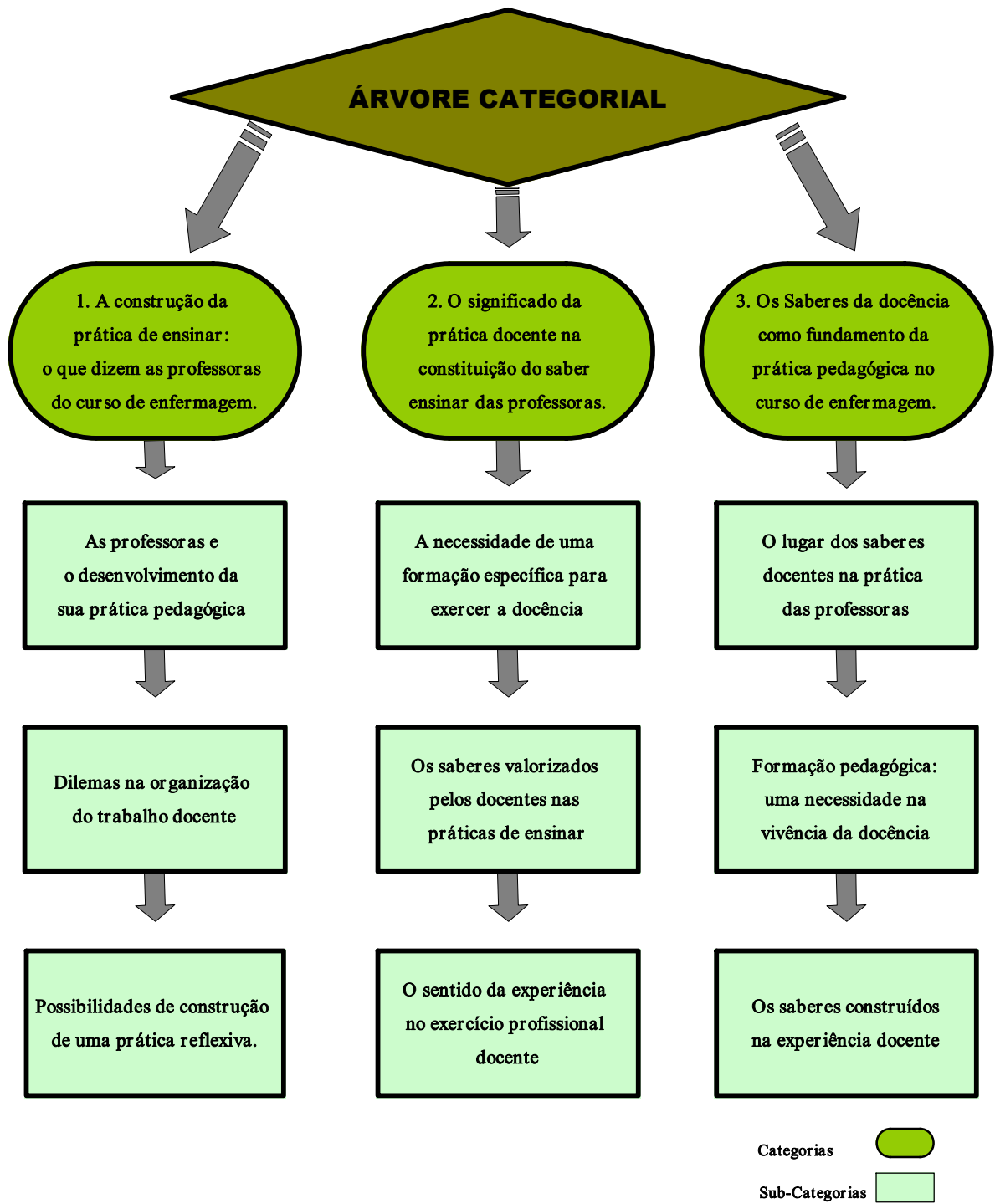
A compreensão é, pois, de que na História Oral a fonte fala, a pedido da pesquisadora, em especial neste estudo sobre a prática pedagógica e os saberes docentes; há uma direcionalidade em relação à fonte, uma pretensão de que fale o que se quer ouvir e daí partir para o desenvolvimento de uma sensível escuta que envolve a empatia entre aquele que fala, que dá seu depoimento, e aquele que escuta. A obtenção dessa aproximação significativa com os dados favoreceu o desenvolvimento da presente sessão de análise de dados.

Assim, a partir das falas dos sujeitos foi possível obter uma aproximação significativa entre as histórias das docentes, os relatos orais, favorecendo conhecer a trajetória e as significações construídas no interior da prática pedagógica, pois a memória revela a magnitude da dimensão pessoal e profissional que essas professoras carregam nessas histórias.

4.2 Categorizando os dados

Como etapa preambular à análise, estabelecemos um conjunto categorial, visando delinear as necessárias articulações dos dados postulando encontrar as possíveis respostas aos questionamentos levantados. De modo que os dados obtidos delinearão a presente árvore categorial, a partir da qual as narrativas das professoras/parceiras foram agrupadas, em blocos de falas, que conforme seu sentido explícito ou implícito, sua natureza e peculiaridades, suscitam a emergência de categorias e subcategorias de análise. Como ilustradas na figura 01.

Figura 01



Visto sob outro ângulo descritivo, a árvore categorial assim se compõe: Categoria 1: **A construção da prática de ensinar: o que dizem as professoras do curso de enfermagem**, decorrentes dessa categoria encontramos as seguintes subcategorias: 1.1 As professoras e o desenvolvimento da prática pedagógica; 1.2 Dilemas na organização do trabalho docente; e 1.3 Possibilidades de construção de uma prática reflexiva. Categoria 2: **O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras**, nessa categoria encontramos as seguintes subcategorias: 2.1 Necessidade de formação específica para exercer a docência; 2.2 Os saberes valorizados pelos docentes nas práticas de ensinar; e 2.3 O sentido da experiência no exercício profissional docente. Categoria 3: **Os Saberes da docência como fundamento da prática pedagógica no curso de enfermagem**. Dessa categoria emergiram as seguintes subcategorias: 3.1 O lugar dos saberes docentes na prática das professoras; 3.2 Formação pedagógica: uma necessidade da docência; e 3.3 Os saberes construídos na experiência docente.

4.3 Analisando os dados

A construção/ (re) construção do sentido de prática pedagógica através do trabalho com memória oral justifica-se, primordialmente, pela possibilidade de empreendermos reflexões sobre esses relatos, no sentido de permitir às professoras darem uma nova dimensão à sua prática profissional a partir dos referenciais que a marcaram.

Constatamos nesta pesquisa, na voz das interlocutoras, que os saberes são importantes tanto nos processos formativos, e atuação profissional, como enquanto fatores que possibilitam a projeção da imagem da/na docência, bem como caracterizam a prática pedagógica dos professores. Nessa perspectiva, as professoras parceiras desta investigação acreditam que a continuidade da formação é indispensável para a consolidação profissional, tendo em vista atender satisfatoriamente as necessidades impostas pelo atual contexto educacional. Partem da compreensão de que essa formação se constrói ao longo da carreira docente, desde que seu exercício seja comprometido com a profissão, com a articulação dos saberes e das práticas pedagógicas, visando à melhoria do ensino e da aprendizagem de seus alunos.

Com estas considerações iniciais, tivemos a pretensão de abrir espaço para proceder a análise de dados, os quais, como já sinalizamos, encontram-se abrigadas em 03 (três)

grandes categorias e respectivas subcategorias, que serão analisadas numa perspectiva crítico-reflexiva. Assim, passamos propriamente à análise de dados, colocando em evidência a “árvore categorial”, cuja organização será mantida e seguida, ao longo desta seção.

Para representar os dados categorizados, foram selecionadas algumas falas das docentes interlocutoras, que se encontram organizados em pequenos blocos, em formato de relatos, extraídos das narrativas orais, obtidas em entrevistas temáticas. Assim, passamos a desenvolver a análise referente ao conjunto de dados que compõem a Categoria 01, conforme segue delineada.

CATEGORIA 01: A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINAR: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DO CURSO DE ENFERMAGEM

As reflexões realizadas pelas professoras interlocutoras em relação à construção de suas práticas de ensinar mostraram que, no desempenho das atividades de ensino no Curso de Enfermagem, há compromisso e envolvimento com esse trabalho, aliando a essa compreensão a visão de complexidade que, no geral, marca o processo ensino–aprendizagem. De modo que, como já enunciado, tendo como eixo as três subcategorias que integram este bloco de dados, passamos a desenvolver nosso olhar analítico, nosso olhar crítico-interpretativo, sobre a Categoria 01, isto é, sobre os dados que integram suas respectivas subcategorias.

SUBCATEGORIA 1.1

As professoras e o desenvolvimento da prática pedagógica

Nesta subcategoria, as professoras do Curso de Enfermagem relatam como desenvolvem a sua prática diária e quais ferramentas educativas utilizam. As professoras ao se defrontarem com os problemas da sala de aula, que, a rigor, são bastante complexos, lançam mão de um conhecimento profissional construído na vivência da prática pedagógica, tomando como ponto de partida a gestão do conteúdo e os conhecimentos prévios dos alunos, de forma original e, muitas vezes, de forma criativa, elaborando sua própria maneira de atuação na sala de aula. Neste sentido são elucidativas as falas das professoras no que concerne aos meandros dessa prática:

O planejamento em sala de aula é muito importante e eu sempre solicito sugestões deles (alunos) mais eles não dão sugestões (Edma).

Eu tento incentivar que ele se coloque porque na verdade o ensino é uma troca de aprendizagem entre aluno e professor, então não existe aquilo de o professor saber mais que o aluno, todos dois tem conhecimento (Isaura).

O professor ele precisa ter além do domínio ele precisa ter uma postura cênica, criativa muito boa, a postura cênica do professor é imprescindível, porque às vezes o professor domina, mas, ele não consegue passar para o aluno, porque ele não tem uma postura cênica, eu aprendi isso (Mariana).

Eu ministro uma outra disciplina que não sou professora sozinha que é as Bases técnicas, é uma disciplina que de certa forma ela é dada muito na prática pedagógica tradicional, ou seja, da transmissão somente, do ensino tradicional, do aluno passivo e que você fica falando tudo àquilo que sabe e ele só recebendo e no fim você não vê mudança nele (Lais).

[...] faço aulas expositivas, mas sempre dialogando com eles (alunos), sempre buscando o que eles têm na sua prática, como por exemplo, o exame da criança eu pergunto que tem filho, você já percebeu no seu filho, já tentou auscultar ele, ou seja, procuro saber o conhecimento que ele traz da vida dele, tento puxar algo (Glete).

Na verdade não tem uma metodologia definida depende muito do grupo que a gente está trabalhando e onde está inserido, na nossa prática diária a gente tenta sempre interagir com os alunos tanto na sala de aula como no estágio (Wanda).

Eu vou para a aula com a parte teórica, tento esquematizar o tempo e sei que preciso ser flexível e meu plano também [...] porque você chega lá, dependendo da necessidade do aluno você muda completamente a aula que você tinha preparado (Rosi).

A questão do tempo é importante, pois a aula tem um curto período de tempo, não permite aquela abordagem pedagógica, como deveria, ou seja, trabalhar a participação desses alunos, mas a medida do possível, incentivo esse lado do aluno, dele participar e não somente ouvir (Noraci).

Sempre nas aulas eu solicito deles (alunos) o conhecimento que eles têm que eles trazem consigo (Edith).

Não é só você que ensina [...] o ensino é uma troca, você ensina, mas também aprende muito. No dia-a-dia é assim, na teoria e no estágio, é trocar experiência, é trocar teoria, assim eu vou aprendendo (Zaira).

As narrativas das professoras revelam os elementos necessários à prática pedagógica (saber-ser e saber-fazer). Expressam que o professor, além de conduzir de forma competente a gestão pedagógica e disciplinar da sala de aula, para exercer o ofício de ensinar, necessita, entre outras coisas, conhecer os alunos. A esse respeito Shulman (1986 apud FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 2003), reporta-se aos elementos que compõem a base de conhecimentos para a docência, isto é a um conhecimento que dá conta, no âmbito da prática docente, dos conteúdos das disciplinas curriculares, ou seja, refere-se ao conhecimento da matéria que leciona. Agregados a este tipo de conhecimento, necessariamente, como nos diz os autores, estão: o conhecimento pedagógico geral (processo pedagógico, motivação, estilos de aprendizagem e etc.); o conhecimento curricular; o conhecimento dos fins e metas da educação e dos contextos educacionais, e finalmente, o conhecimento dos alunos, de seus específicos estilos de aprendizagem.

É importante também verificar que nessa condução de reflexões em torno da prática pedagógica, a postura das professoras parece contribuir para que os alunos repensem suas incertezas e as visões consolidadas, exercício que dificilmente fariam sozinhos. Desse modo, ao refletir acerca desta questão, apontam a importância que o diálogo, na perspectiva de Freire (1996), representa um instrumento, por excelência, do professor para possibilitar a produção de conhecimentos em sala de aula. Entendemos, pois, ser importante valorizar sempre a realidade do aluno, seu universo e o conhecimento que traz de seu grupo social, contribuindo com seu processo de sentir-se sujeito do mundo escolar mediante uma didática contextualizada/ressignificada.

O saber da escuta e do diálogo, revelado nas falas das professoras/parceiras, aponta para a necessidade de criar espaços para que os alunos se expressem, motivando o professor para ouvir o que é dito, acolhendo as falas, sem julgamento ou depreciação, imprimindo ao seu fazer docente uma dinâmica de ensino pautada em bases democráticas.

Nessa perspectiva da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras do curso de enfermagem, todas, com maior ou menor intensidade, evocam a prática que embora em alguns aspectos se aproxime de uma postura dita tradicional, revela, no entanto, em maior proporção, a vivência da prática construída na interação com o alunado, compreensão corroborada pelos depoimentos das interlocutoras, a exemplo do que referem: Edma “[...] eu

sempre solicito sugestões deles [...]”, ou como ilustra a fala de Isaura ”Eu tento incentivar que ele se coloque [...]”.

Mariana menciona um elemento “novo” que vê como adjuvante à tarefa do professor em aula, trata-se de “[...] uma postura cênica [...]”, o que não significa que o espaço da sala de aula seja palco de uma peça teatral, mas que o professor com sua maestria deve compreender os vários planos que integram (e necessitam) o desenrolar de uma situação de aula, isto é, de ensino e de aprendizagem.

Lais, ao falar da construção de sua prática pedagógica expressa seu desconforto, e especialmente sua discordância, com certos modelos de aula em que o professor muito verbaliza (fala muito), que ela denomina de “ensino tradicional”, em que não há interação efetiva com o aluno que, neste caso, assume papel passivo, de modo que não consegue, concretamente, contribuir para que ocorra a necessária mudança (aprendizagem).

Logo, se por um lado a professora Lais revela o desenvolvimento de uma prática pedagógica tradicional, em conjunto com outros professores, por outro lado, reconhece as fragilidades que a permeiam, inclusive tecem considerações críticas em relação ao desenvolvimento desta prática. Acerca de uma prática pedagógica pautada na racionalidade técnica, Veiga (1989) recomenda/discute a necessidade de superação dessa prática acrítica, repetitiva, adotando, dentre outros requisitos, o desenvolvimento de uma ação docente crítico-reflexiva, configurando a prática pedagógica enquanto uma prática social que conjuga a relação teoria-prática, e necessita de intervenções positivas para viabilizá-la.

A partir da fala da professora Wanda é possível perceber que não há um movimento linear na organização didática das ações pedagógicas desenvolvidas, ou seja, a orientação metodológica do trabalho docente é dimensionada nas relações professor–aluno. Neste tipo de prática há o predomínio de elementos reflexivos acerca do ensino desenvolvido, bem como as ações vão se alternando em conformidade com as diferentes situações pedagógicas com as quais o professor se depara. Neste caso, é ilustrativa a fala da referida interlocutora (Wanda) ao considerar acerca do desenvolvimento de sua prática pedagógica, ao fazer a seguinte revelação: “Na verdade não tem uma metodologia definida [...]”.

Glete deixa claro em sua narrativa a importância de aula expositiva dialogada, da participação ativa do alunado no decorrer da aula, tanto que afirma pontualmente: “[...] faço aulas expositivas, mas sempre dialogando [...]”, o que permite um interessante sistema de troca de informações e de várias interlocuções entre professor e aluno, o que se mostra

positivo para ambos os segmentos, como referem Pimenta e Lima, que vêem a sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado. Para corroborar esse entendimento das referidas autoras, citamos Pérez-Gomes e Sacristán (2004), ao conceberem como uma das condições precípuas do professor a função de propiciar a participação efetiva de todos e de cada um no verdadeiro ‘fórum de trocas simbólicas’ em que a aula deve converter-se.

Assim, elementos significativos ao ensino e à aprendizagem, como: “flexibilidade”, “plano” (que é decorrência de um planejamento), “necessidade do aluno”, citados na narrativa de Rosi, apontam para a presença de uma prática pedagógica que se constrói a partir de bases democráticas em que o sujeito de aprendizagem (o aluno) e o mediador desse processo (o professor) contribuem para promover a ressignificação do espaço escolar da sala de aula em momentos de ação e reflexão, segundo a opinião de Masetto, citado em Pimenta e Lima (2004).

Na mesma direção apresentada por Rosi, manifestam-se as demais professoras-interlocutoras: Noraci, que se preocupa em “[...] trabalhar a participação desses alunos [...]”]; Edith, que leva em consideração “[...] o conhecimento que eles trazem consigo”; e Zaira, que registra a seguinte colocação: “[...] trocar experiência é trocar teoria [...]”. Como percebemos cada uma das professoras interlocutoras, compreendidas e respeitadas as peculiaridades individuais pertinentes as integrantes desse grupo, denota nuances importantes reveladoras da construção da prática de ensinar no Curso de Enfermagem da UFPI.

Ainda considerando acerca desta subcategoria, as professoras interlocutoras, analisando o desenvolvimento da prática pedagógica, afirmaram que como procedimentos metodológicos, usualmente, costumam privilegiar aulas expositivas e de demonstrações², oportunizando momentos do aprender fazendo, bem como enfatizando a troca de saberes entre professora e alunos.

Portanto como não poderíamos deixar de destacar os seguintes recortes narrativos, no que se refere ao desenvolvimento da prática pedagógica, pois são elucidativos neste sentido, segundo as falas a seguir:

² Demonstrações são técnicas utilizadas no ensino da enfermagem nas práticas de assistência a um paciente, principalmente nas áreas anatomia, fisiologia, dentre outras.

Eu faço dinâmica de grupo e aula expositiva. Primeiro nós discutimos aquela temática, cada um colocando seus pontos essenciais e depois dessas apresentações o aluno fecha a discussão, eu considero que dessa forma todos (professor e aluno) aprendam mais (Edma).

O diálogo precisa ser trabalhado e bem conduzido por parte do professor e do aluno, a comunicação na enfermagem é primordial (Isaura).

Acredito que a aprendizagem é uma troca contínua, não sou o poder absoluto dentro da sala de aula, gosto que o aluno discuta e questione o meu ponto de vista (Mariana).

Quando eu dou aula em círculo eu explico porque a roda, a roda é uma técnica de troca de saberes, conhecimentos e explico como se dará a aula e eu estou achando que isso é melhor [...] Então por isso que eu digo que teoria e prática são indissociáveis. E mesmo a enfermagem sendo de intervenção técnica, o aluno tem condições de construir (Lais).

O ensino na enfermagem e nas outras áreas é uma troca de saberes, de verdades, de acertos e de erros que estão sempre sendo chamados a discutir com a participação do professor, dos alunos e do paciente, pois todo nosso conhecimento tem por finalidade o cuidar, cuidar das pessoas, eu tenho essa necessidade de ouvir, por exemplo, o que esse aluno pensa desse cuidar (Zaira).

Os depoimentos das professoras interlocutoras Edma “[...] cada um colocando seus pontos essenciais [...]” e Lais “[...] a roda é uma técnica de troca de saberes [...]” indicam que o desenvolvimento da prática pedagógica, em face de sua complexidade, requer uma diversidade de estratégias de ensino como forma de apoiar e efetivar as ações de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos. Neste âmbito, nossas interlocutoras, demonstram perceber que o processo de ensino não possui um rigor técnico, fazendo-se importante que o docente organize de forma dinâmica o seu trabalho, considerando nesse processo o conhecimento prévio do aluno. Nóvoa (1992), em suas reflexões sobre a prática pedagógica, pontua que esta não se limita a dimensões técnicas, mas faz aflorar o que há de pessoal em cada sujeito envolvido.

A propósito, ainda com base nesse autor, uma dificuldade no cotidiano das práticas pedagógicas das professoras em sala de aula é o tempo. Nóvoa refere que o tempo se constitui no coração do trabalho docente, aspecto que se faz presente nas falas das professoras Noraci e Rosi. Para estas professoras quando impossibilitadas de atender a todos os tempos diferenciados, tanto seus, como dos alunos e da instituição escolar, se vêem no papel de

administrar os diferentes tempos do processo, daí a necessidade de fazer escolhas, abandonar parcialmente e, às vezes, até temporariamente, alguns objetivos a fim de priorizar as demandas por elas consideradas essenciais.

As professoras-interlocutoras têm a preocupação de planejar as intervenções pedagógicas de acordo com o grupo de alunos, indo ao encontro de uma prática pedagógica centrada na idéia de que a pessoa em formação é sujeito e não objeto da sua formação.

O reconhecimento de que o professor já não é mais o perito que sabe tudo, e de que a aprendizagem é um processo constante e dinâmico ao longo da vida, parece traduzir uma estratégia do professor como formador, aspecto observado nos depoimentos, de Edma “[...] nós discutimos aquela temática [...]”, Isaura “[...] diálogo precisa ser trabalhado [...]”, Mariana “[...] não sou o poder absoluto [...]”, Lais “[...] o aluno tem condições de construir” e Zaira “[...] com a participação do professor, dos alunos e do paciente [...]”.

As professoras Isaura, Mariana e Zaira constataam a representatividade que exerce a “parceria professor-aluno” a fim de favorecer o ensino e a aprendizagem, destacando e elucidando a capacidade de negociar, de ouvir as opiniões dos alunos e levá-las em conta. Na verdade, essa compreensão se respalda em Perrenoud (1999) que enfoca que é importante proporcionar aos alunos situações de aprendizagem diversificadas para que eles se tornem autônomos nas suas reflexões, nas suas práticas, com direito a ensaios e erros, de modo a tomarem consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se.

Para concluir as considerações analítico-interpretativas dos relatos desta subcategoria, o fazemos recorrendo a Nóvoa (1995) que alude sobre a metáfora do professor artesão, portanto, perfeitamente ajustável ao professor de enfermagem, haja vista que sua prática pedagógica emerge, como momento de construção profissional, no qual se configura como responsável por adequar conteúdos, escolher estratégias de ensino, a fim de auxiliar a aprendizagem dos seus alunos. Nesta orientação pedagógica de construção/ (re) construção do fazer docente o professor busca despertar outros interesses dos alunos, mobilizando-os para uma participação ativa.

Prosseguindo com a análise dos dados, na seqüência passamos a trabalhar, na dimensão crítico-interpretativa, a subcategoria que dá visibilidade aos dilemas na organização do trabalho docente.

SUBCATEGORIA 1.2

Dilemas na organização do trabalho docente

Nesta subcategoria, a partir dos depoimentos, verificamos que as professoras enfrentam no cotidiano docente, diversas situações dilemáticas, a respeito de como administrar o conteúdo (necessidade de priorizar e selecionar conteúdos) na sala de aula a fim de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa e de qualidade. Assim, realizamos uma leitura interpretativa do conjunto de dados que compõem a presente subcategoria, como forma de melhor compreender essa questão, consignada como relevante em torno da prática pedagógica. Neste sentido, o seguinte bloco de narrativas evidencia o fenômeno em apreço.

Um dos entraves na docência é como conseguir dar um conteúdo por tratar-se de uma disciplina nova. A gente fica receoso e ansioso para saber se o aluno aprendeu (Edma).

A gente vai desenvolvendo sozinha e pedindo ajuda pra um e outro até para preparar aula (Isaura).

Falta aos docentes na universidade uma integração para melhorar a aprendizagem do aluno (Mariana).

Para eu ministrar uma disciplina nova, como a Semiologia, me deixa preocupada com o aprendizado do aluno, devido isso eu passo a ir e vir, para com o conteúdo e as demonstrações e de levar ele para o campo de estágio (Lais).

Uma das dificuldades que a gente está tendo é a necessidade de haver uma integração com as outras disciplinas (Glete).

Eu sinto falta de orientação no que eu faço, será que eu estou fazendo certo ou errado? Ou então você poderia fazer deste jeito tem coisas que você pode trabalhar deste jeito e isso aí eu sinto falta (Wanda).

Nós professores temos que pensar numa forma que a gente tenha que priorizar conteúdos, porque não adianta você querer dar tudo, ou seja, aquela quantidade absurda de conteúdo e no fim o que ele assimilou daquilo, no fim você vai ver, perceber, que ele decorou e não assimilou (Rosi).

A prática pedagógica do curso de enfermagem da UFPI está mudando, principalmente no que diz respeito à humanização, a holística, mas a nossa

prática ainda é muito tecnocrata, até porque as nossas instituições hospitalares ainda estão no modelo biomédico. Estar no campo de prática é difícil desenvolver essa prática pedagógica reflexiva porque trabalhamos com outros atores, outros profissionais que elegem o outro modelo, que o cliente deve obedecer ao que o médico fala. E os alunos criticam muito essa prática exercida pelos outros profissionais (Noraci).

Selecionar algumas coisas e aquilo que você considerar importante você colocar, para que o aluno assimile. Você tem que sentar junto com os alunos e juntos, ver soluções (Edith).

Eu me sinto desenvolvendo a minha prática de forma solitária, porque da forma como eu vejo lá, eu não vejo os professores discutindo para saber como vai fazer essa prática ou o que podemos mudar como poderemos deixar mais dinâmico, mais motivador (Zaira).

As professoras identificam os dilemas em relação ao conteúdo, como constatamos nos seguintes depoimentos: Edma “[...] receoso para saber se o aluno aprendeu [...]”, Lais “[...] passo a ir e vir, com o conteúdo [...]”, Rosi “[...] priorizar conteúdos [...]” e Edith “[...] sentar junto com os alunos e juntos, ver soluções [...]”. Essas dificuldades que, por vezes, geram dilemas na prática pedagógica, aos poucos estão sendo trabalhadas, pelo conjunto dos professores do Departamento de Enfermagem da UFPI, que apontam a construção do Projeto Político Pedagógico desse curso, como um marco de sustentabilidade das ações socioeducativas da instituição, bem como de respeito a diretrizes curriculares nacionais, configurando-se, desse modo, como um instrumento de trabalho que sugere o que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem, para, com mais segurança, chegar aos resultados desejados (MEYER; KRUSE, 2002).

Dentre os atuais requerimentos na formação de enfermeiros está a discussão e o direcionamento do projeto político pedagógico dos cursos, não só por determinação legal, mas, sobretudo pela necessidade de articular a formação às perspectivas do novo mundo globalizado. Um mundo globalizado que requer mais do que nunca o pleno exercício da cidadania, de forma que a individualidade não seja anulada e o coletivo não seja sinônimo de massificação.

Considerando o conjunto integrado pelas professoras-interlocutoras do estudo, emergem situações dilemáticas, como dificuldades, problemas, contradições, conflitos e, em muitas dessas situações, o professor parece sentir-se sozinho, impotente, limitado para agir, a exemplo das falas das seguintes professoras, referindo acerca de alguns dos dilemas vivenciados por este grupo docente, no caso, Isaura, refere-se a algo que vem “[...]”

desenvolvendo sozinha [...]”; enquanto Wanda destaca a “[...] falta de orientação no que eu faço [...]” e Zaira denuncia o desenvolvimento de uma “[...] prática de forma solitária [...]”.

Para fundamentar acerca da compreensão dos dilemas ou conflitos presentes no cotidiano da prática pedagógica, valemo-nos da colaboração de Zabalza (1994), que compreende o dilema como todo conjunto de situações bipolares que se apresentam ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional. Estas situações podem ser gerais ou pontuais e o professor tem de fazer opções.

Essa insatisfação colocada pelas professoras pode, de certo modo, ser o catalisador de um processo de busca por novos conhecimentos, 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 detém.

É evidente o entendimento de que a prática docente é fator determinante nas ações do futuro profissional da enfermagem. Pensamos, ou melhor, mais que isto, estamos certos de que a prática docente, certamente, influencia de maneira positiva ou negativa nas ações políticas, éticas e técnicas dessas profissionais.

Para tanto, as professoras interlocutoras apostam numa sistematização dos conteúdos ministrados, assim como numa proposta de avaliação das disciplinas devidamente implementada. Percebemos nas suas falas, também, que as professoras Mariana e Glete preocupam-se com a “falta de integração entre as disciplinas e entre os professores e destes com os outros profissionais” que lidam no cotidiano da prática, principalmente no ambiente hospitalar.

Depreendemos que as professoras do Curso de Enfermagem vislumbram uma mudança do pensamento cartesiano, do predomínio das especializações, das práticas institucionais médicas onde ainda prevalece o modelo biomédico, no poder da exclusão do outro, através de uma prática que possibilita uma educação voltada para a liberdade e para a autonomia. Essa realidade põe aspectos de ambigüidade para os discentes no espaço acadêmico de enfermagem que convivem com outros alunos de outros cursos da área da saúde nos hospitais de ensino e o que é analisado pelo aluno é um empoderamento dos usuários (clientes).

A fala da professora Noraci em relação à prática pedagógica dos professores do curso de enfermagem está direcionada para as Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam o Curso de Enfermagem no país, apontam elementos conceituais, filosóficos e metodológicos

que possam fundamentar a mudança no processo de educação em enfermagem, além de indicar estratégias de ensino/aprendizado, como elementos essenciais na construção de uma nova proposta pedagógica para a formação do enfermeiro.

Behrens (2003), a esse respeito, nos diz que a ação docente está fundamentada em pressupostos conservadores, que, segundo ela, tem influência do pensamento newtoniano-cartesiano. Esta visão caracteriza um ensino fragmentado e conservador, cujo foco central é a reprodução do conhecimento. Esse tipo de visão cartesiana levou a uma organização universitária compartimentada, a um processo educacional de reprodução de conhecimento. Isto promoveu um impulso à especialidade, perdendo-se a consciência do todo, e como totalidade, afastando a escola da realidade.

É importante também fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente, de outras modalidades de ensino, esse professor, particularmente no âmbito da enfermagem, se constitui historicamente, tendo como base profissões paralelas que exerce ou exerceu no mundo do trabalho. A idéia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” deu sustentação à lógica do recrutamento de enfermeiros docentes.

Cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna³. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e humanista na formação de professor.

Após este olhar crítico-interpretativo, que colocou em evidência os dilemas na organização do trabalho docente e formatos possíveis de superação, passamos à análise dos dados da terceira subcategoria, vislumbrando a possibilidades de construção de uma prática reflexiva desenvolvida pelas professoras-parceiras de enfermagem.

SUBCATEGORIA 1.3

Possibilidades de construção de uma prática reflexiva

Nesta subcategoria constatamos que as docentes do curso de enfermagem da UFPI vêm buscando melhorar sua prática docente indo ao encontro de uma pedagogia que propicie ao diálogo como essência da educação “problematizadora”, antagonista da educação bancária,

³ Ciência moderna – precedidas pela racionalidade técnica onde há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista de ciências naturais

em que através do caráter reflexivo resulta a inserção crítica da realidade. Vejamos as falas das professoras/parceiras:

A avaliação do ensino só é válida se eu como professora participar junto com o aluno, é ver como estão os resultados e os objetivos estão ou não sendo alcançados (Edma).

Na sala de aula eu preocupo-me com as ações realizadas junto aos alunos, ou seja, como aprendem como desenvolvem o seu lado intelectual, estão refletindo no plano no plano social e político (Isaura).

Compartilhar os problemas com os colegas professores, com a coordenação, buscando possibilidades de resolução para o desempenho de uma prática comprometida com a sociedade (Mariana).

Uma outra coisa que eu adoro é o ensino através da problematização então eu faço estudo de caso e dentro desses casos peço para eles dizerem como agiriam. Então o ensino se dá através da técnica da problematização e eles (alunos) adoram, porque eles dizem que aprendem muito mais do que fazer uma coisa tecnicista (Lais).

Quando eu aprendi que tinha outras tendências pedagógicas como a da problematização, eu me apaixonei e a partir do momento que fui atrás do referencial eu melhorei muito minhas aulas, minha presença em sala de aula, busquei uma participação mais ativa do aluno, na minha vida de docência na federal eu sempre procurei sair um pouco do retroprojeto, daquela coisa da transmissão (Glete).

E eu consigo mais ou menos mudar essa prática pedagógica mais tradicional, ou seja, realizando a metodologia ativa, muito mais participativa. Então eu acho interessante porque você percebe, ver como o aluno cresce como ele se torna reflexivo, participativo, como ele traz para seu contexto, o seu cotidiano e como pode mudar a prática dele depois, a prática social dele (Wanda).

Eu procuro estar aberta a ouvir a opinião, crítica sobre meu trabalho como professora, porque a partir disso eu tenho condições de analisar o que estou fazendo. [...] toda vez que eu falo sobre a minha prática, eu reflito sobre ela, assim ter mais consciência do que eu faço me ajuda a melhorar (Rosi).

Você precisa fazer uma reflexão do que ensina numa visão ampla e contínua com os outros professores o que com certeza vai favorecer o aprendizado (Noraci).

Eu antes fazia uma avaliação da minha matéria, mais era algo muito pequeno, hoje eu vejo através da criticidade, que nós mudamos, o aluno e a escola modificaram-se também e essa análise crítica ocorre por parte de todos na enfermagem (Edith).

Não há mais lugar para o professor que não questiona o que faz, também não há lugar para o profissional cheio de técnicas (Zaira).

Nos relatos narrativos das professoras, fica evidente que a relação pedagógica não camufla situações de poder, de dominação entre professor e aluno, ao contrário, há espaço para o diálogo, para a convivência e para o cumprimento do trabalho pedagógico, como por exemplo, revelam os trechos verbalizados pelas professoras: Edma “[...] participar junto com o aluno [...]”, e Isaura “[...] ações realizadas junto aos alunos [...]”, ou seja, 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, 1995). Nesta perspectiva de educação “problematizadora”, o professor e o aluno são ambos sujeitos de um mesmo processo de crescimento conjunto.

As professoras interpretam que a reflexão da prática docente para ocorrer implica em capacidades a serem adquiridas e aprendidas, não isoladamente, mas num trabalho integrado a outros profissionais, percebemos nas narrativas das professoras Mariana “[...] Compartilhar os problemas [...]” e Noraci “[...] com os outros professores [...]” o que favorece um trabalho que não pode ser desconectado de seu meio, mas a ele estritamente ligado por sucessivas análises, que conseguem encaminhá-lo à realização de procedimentos que ultrapassem o ensino e cheguem a elaborações teóricas, um trabalho não neutro, mas diretamente envolvido com opções pessoais que prioriza a crítica, o debate e suas respectivas repercussões.

Observados nos seguintes trechos de falas das professoras, Lais “[...] se dá através da técnica da problematização [...]” e Glete “[...] procurei sair um pouco do retroprojeter, daquela coisa da transmissão [...]”, através dessas concepções evocadas pelas professoras pode-se compreender o seu universo e suas ações, o vínculo entre pensamento e a ação do professor inovador, construtor da mudança, traduz-se na utilização de novas práticas pedagógicas.

As professoras-parceiras: Wanda, que se propõe a “[...] mudar essa prática pedagógica mais tradicional [...]”]; Rosi, que expressa conhecimento e segurança em torno da ação que desenvolve: “[...] tenho condições de analisar o que estou fazendo [...]”]; Edith que,

ao fazer a seguinte revelação: “[...] vejo através da criticidade [...]”, expressa um nível de criticidade que colocamos como aquele que seria desejável a todos os professores no desenvolvimento de suas ações de ensino perspectivando assegurar o sucesso de seus alunos; e Zaira, que reconhecendo ter superado ou dispor de condições de superar o inusitado, o imprevisito, em sala de aula, declara: “[...] não há lugar para o profissional cheio de técnicas [...]”. Todas elas dão mostras, como refere Schön (2000), de uma prática reflexiva, demonstrada pelo ‘conhecimento na ação’, o que designa que o sujeito tem certa consciência de sua própria ação, de sua própria maneira de pensar e de agir profissionalmente.

Assim, demonstram que são capazes de perceber no interior de sua prática pedagógica a emergência de uma fase de transgressão da concepção de professor como técnico dirigido exclusivamente para a resolução de problemas por meio da aplicação de regras e de conhecimento numa situação prática. Desse modo, despontando, para nós, a figura do professor reflexivo no campo da enfermagem. As professoras, em vez de centrarem num modelo de professor como técnico especialista, concebem-no como um profissional que reflete, toma decisões, e alertam, portanto, para a necessidade de se conceber a formação do professor como um contínuo processo (Zeichner, 1993; Nóvoa, 1995, 1992).

A idéia de professor reflexivo, que desenvolve um pensamento reflexivo como objetivo a ser atingido para que ele seja capaz de forma crítica e sistemática sobre sua prática enquanto instrumento para desenvolver o pensamento e a ação pedagógica, remete a Dewey, a partir de Zeichner (1993). Para o autor, subjacente ao conceito de professor como prático reflexivo estão considerações sobre a reflexão como um processo que acontece antes, durante e depois da ação e que leva o profissional a tomar consciência das metas para as quais trabalha, a dirigir suas ações por si mesmo. O autor reconhece que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante todo o desenvolvimento profissional, apesar das dificuldades esperadas no mundo real, que extrapolam as salas de aula.

As atitudes necessárias à ação reflexiva podem ser pensadas em termos de atitudes voltadas ao próprio professor de enfermagem, na medida em que é sincero consigo mesmo e que se torna responsável, continuamente, por sua aprendizagem e por suas atitudes voltadas ao seu aluno, por meio da análise das conseqüências de seu ensino.

Todos esses dados incidem sobre o fato de que as professoras de enfermagem começam a orientar sua conduta e decisões a partir de sua reflexão e constroem uma ação de forma reflexiva. Tomando por base essa compreensão, é possível afirmar que o ensino pautado em bases reflexivas se apóia também no pensamento prático do professor, que, por

sua vez, é permeado pelo o enfrentamento de dilemas. Para o desenvolvimento desse ensino, afigura-se, fundamental como um olhar mais atento sobre a prática pedagógica com suas figurações complexas e instáveis, cujo protagonista é o professor, aqui em específico o professor de enfermagem. Na resolução dos dilemas geralmente são acionados aspectos tais como: as crenças do professor, a história dos sujeitos implicados, a percepção da situação, os objetivos, as alternativas de ação disponíveis e as estratégias de resolução.

Ora, são transformações dessa ordem que estão pondo em questão os pressupostos da racionalidade técnica no modelo de formação dos professores de enfermagem e que vêm contribuindo para alimentar resistências a rupturas dessa racionalidade e para expressar um movimento que conduz à emergência de concepções alternativas sobre o papel do professor, rupturas que levam ao escapamento do modelo do professor como técnico, postulando sua consolidação como prático reflexivo.

A aprendizagem por problemas pressupõe, de acordo com Perrenoud (1999), estar incluído numa realidade que lhe dê sentido e não criada através de uma realidade artificial e descontextualizada.

Nóvoa (1995) estabelece a relação entre o professor reflexivo, o professor competente e o enfrentamento de situações dilemáticas quando refere que as situações que os professores têm de enfrentar e resolver apresentam características únicas, exigindo, assim, respostas também únicas que só o profissional competente pode dar, porque é auto-reflexivo.

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, aportando 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, 2002).

No caso, o professor deve ser um prático reflexivo capaz de orientar o desenvolvimento dessa reflexividade igualmente junto aos estudantes (PERRENOUD, 1999 e ZEICHNER, 1993). O conceito de professor como prático reflexivo significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria existência.

A seguir continuamos a análise dos dados dessa investigação, a Categoria 2, que aborda o significado da prática docente e o saber ensinar das professoras do curso de enfermagem.

CATEGORIA 2: O SIGNIFICADO DA PRÁTICA DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO DO SABER ENSINAR DAS PROFESSORAS DO CURSO DE ENFERMAGEM

Reconstruir e, paradoxalmente, desconstruir trajetórias, vivências e práticas por meio das narrativas orais, para o sujeito, por um lado, representa um exercício de auto-análise, o que lhe faculta a criação de novas bases de compreensão da própria prática docente, por outro lado, para o professor pesquisador requer a existência, a presença de cumplicidade que facilita uma relação dialógica, de modo que seja possível a percepção de uma dupla descoberta, à medida que vamos desvelando os outros pelos ditos narrativos, automaticamente, os fenômenos, igualmente, vão se descobrindo, descortinando-se, em nós mesmos. Na verdade é como discute Cunha (1998), citando Ferrer Cerveró e seu estudo com narrativas de formação numa perspectiva crítica, ao entender a ação ou a tarefa de compartilhar história, sejam orais, sejam escritas, enquanto um exercício característico de “desalienação” tanto no plano individual como no plano coletivo. Assim compreendido, a partir da pesquisa qualitativa, uma alternativa de formação, porque na feitura de exercício de reflexividade não só re-visita sua trajetória, mas a reconstrói imprimindo a ela ou mesmo dela extraindo novos sentidos, novos significados.

Portanto, o exercício da docência exige não só um amplo lastro de saberes diversificados, mas sobremaneira uma aprendizagem contínua, considerada pelas professoras do Curso de Enfermagem como fundamental na carreira profissional, alicerçada pelo aporte de saberes do professor, como arranjo de uma arte específica que identifica um ofício mediado pela teoria e pela prática, que vem a ser a compreensão do saber ensinar do professor de profissão. Assim, para dar a visibilidade a essa categoria, extraímos dela os ditos explícitos e implícitos necessários à compreensão do nosso objeto de estudo. Para este fim, passamos a analisá-la a partir de suas decorrentes subcategorias.

Distinguimos então nessa, as seguintes subcategorias: Necessidade de uma formação específica para exercer a docência; Os saberes valorizados pelos docentes nas práticas de ensinar; e O sentido da experiência no exercício profissional docente. Começamos a discussão pela primeira subcategoria que narra à necessidade apresentadas pelas professoras por uma formação específica para exercer a docência

SUBCATEGORIA 2.1

A necessidade de uma formação específica para exercer a docência

A formação de professores 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 (GÁRCIA, 1999). A formação de professores visa contribuir para que os docentes se formem como sujeitos, e, como tal, percebam sua responsabilidade no desenvolvimento da escola, do ensino e da aprendizagem, demonstrando atitude ativa e reflexiva sobre a prática pedagógica que desenvolvem e que, simultaneamente, estão oferecendo à comunidade escolar.

Assim a necessidade de uma formação específica passa, também, pela iniciativa das professoras ao defenderem a busca de conhecimentos através de cursos de formação continuada, trocas de experiências entre os pares, preparo teórico e instrumental para atuar em sala de aula, cursos de atualização, como bem ilustram todos os depoimentos que integram a presente subcategoria.

Atualmente aqui na universidade todo professor que é admitido ele faz um curso de docência do ensino superior, atualmente quem é admitido (Edma).

A minha formação voltada para as práticas pedagógicas foi muito pequena mais que hoje estou querendo, procurando melhorar, melhorando minha atuação através de atualização de curso de especialização, mas depois de docente. Porque eu só tinha o conhecimento básico da graduação quando eu entrei na docência (Isaura).

Agora para exercer a docência você precisa de um preparo e eu não tive e ainda hoje preciso, mas eu senti muita dificuldade para saber se o que eu

estava fazendo era correto ou não. E em muitos momentos achava que estava deficiente no meu fazer docente, que eu poderia fazer melhor (Mariana).

Eu vejo que para uma escola funcionar bem ela tem que ter treinamento para o seu pessoal como curso de atualização (Lais).

Vou fazer um curso sobre Iniciação a docência superior (...) E eu acho que a gente precisa fazer esse preparo até para a gente instrumentalizar-se [...] melhor, ou seja, para saber se o que a gente está fazendo em sala de aula é isso mesmo. Para a mim a educação continuada é muito importante (Glete).

Eu adquiri esse pouco conhecimento que eu tenho hoje na docência, minha prática se modificou completamente. Hoje em comparação quando entrei, eu não tinha nenhum conhecimento à proporção que eu fui adquirindo, eu acho que houve uma transformação total, porque hoje eu compreendo muito mais que eu não estou, quer dizer eu ensino, mas eu também aprendo ao mesmo tempo, não tem uma vez que quando termina uma disciplina que eu não tenha aprendido (Wanda).

Eu adquiri minha formação docente na sala de aula, às vezes eu tinha idéia, mas não tinha com quem discutir, era um fazer solitário, mas hoje você já encontra colegas que discute com você (Rosi).

Mas a partir desses estudos eu melhorei muito minhas aulas, minha presença em sala de aula, busquei uma participação mais ativa do aluno, na minha vida de docência (Noraci).

Eu acho que a gente precisa fazer esse preparo de ser professor a fim de favorecer um ensino comprometido com a realidade (Edith).

Estou melhorando a minha atuação através de atualização de curso de especialização, mas depois de docente. Porque eu só tinha o conhecimento básico da graduação quando eu entrei na docência, embora reconhecendo que nas outras profissões nem isso receberam (Zaira).

Em seu depoimento, a professora Edma refere que a UFPI tem proporcionado junto aos recém-concursados para o cargo de professor efetivo um curso de Iniciação à Docência, a fim de orientá-lo sobre a dinâmica da ação docente universitária, neste sentido, declara: “[...] todo professor que é admitido ele faz um curso de docência do ensino superior [...]”, o que revela o compromisso de apoiar o professor no que concerne ao seu aporte de conhecimentos e de saberes que alicerçam o ensinar e o aprender, revelando também a compreensão da realidade vivenciada no exercício da prática pedagógica do ensino superior, deixando antever

o entendimento de que o professor se não é o único elemento mais representativo neste entorno, com certeza, é o seu agente principal, como nos diz Cunha (1998).

Revela-se o consensual o entendimento de para exercer a docência é necessária uma especificidade formativa, como bem reconhecem, em seus relatos, as professoras, Isaura, que rememora: “[...] formação voltada para as práticas pedagógicas foi muito pequena [...]”; Mariana e Edith que defendem uma ação preliminar, um estudo, uma orientação no sentido da compreensão dos saberes e práticas peculiares ao saber ensinar. Neste sentido, Mariana diz que “[...] pra exercer a docência você precisa de um preparo [...]”, enquanto Edith reforça essa compreensão dizendo: “[...] a gente precisa fazer esse preparo [...]”. Em todos esses recortes narrativos é possível visualizar a ênfase que dão à importância didático-pedagógico que contribui para apoiar a ação docente. Assim, a questão a questão epistemológica implícita nesses conceitos parece ser o que tem questionado e impulsionado as buscas formativas dessas professoras. Essa compreensão é entendida como um movimento necessário que lhes guia o que fazer e o que é necessário saber em torno da configuração do arcabouço do saber docente na ação educacional cotidiana.

As professoras Lais e Glete, em suas revelações, dão conta da necessidade de uma formação continuada e assim evidenciam, igualmente, o compromisso da instituição nessa formação. Essa preocupação converge com o posicionamento de Mizukami et.al. (2000) que advoga que os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido a priori.

A prática pedagógica oportuniza, ao mesmo tempo a difusão de saberes em sala de aula, como expressado nos depoimentos de Wanda “Eu adquiri esse pouco conhecimento que eu tenho, hoje, na docência [...]” e de Rosi “Eu adquiri minha formação docente na sala de aula [...]”. Os depoimentos revelam que Wanda e Rosi reconhecem a docência como espaço de aprendizagem e de formação continuada, entendimento com o qual corroboramos, Wanda ressalta sobre a ampliação de suas aprendizagens ao término de cada disciplina, enquanto Rosi, lamenta que, mesma tendo crescido na formação docente, lamenta que, a princípio, era um fazer solitário, ou seja, não contava com a colaboração de seus pares e da própria escola.

Para as professoras Noraci e Zaira é indispensável ao profissional da educação seu comprometimento com o conhecimento e sua busca constante de aprimoramento profissional. É imprescindível a consciência de que o que se sabe nunca é suficiente, mesmo que cada profissional conte com conhecimentos específicos de sua área, ele necessita se apropriar de conhecimentos comuns de outras áreas. Assim é que, Noraci coloca, textualmente, em

destaque: “[...] a partir desses estudos eu melhorei muito [...]” e Zaira se posiciona na mesma direção, afirmando “[...] estou melhorando minha atuação através [...] de curso de Especialização [...]”. Logo se evidencia que a prática docente oportuniza ao professor não só a veiculação do saber em sala de aula, mas, especialmente, seu refinamento, e, em contra partida, favorece o crescimento profissional do professor como revelado pelas interlocutoras.

Como encaminhamento conclusivo das análises desenvolvidas nesta subcategoria, observamos que, com relação à necessidade de uma especificidade de formação para a docência, que não se evidenciou um movimento linear em todas as narrativas expressas. No entanto, é visível a modificação, o crescimento da formação dessas professoras que, sem dúvida, segundo Cunha (1998), estão construindo a sua própria história, mesmo que, em alguns casos, diante de condições adversas. Observamos, pois, que o prazer de aprender, associado a consciência da responsabilidade que assumiram ao optar pela docência, é um dado, que revela, seu compromisso e seriedade com a sua tarefa profissional docente.

A seguir apresentamos a segunda subcategoria sobre a valorização dos saberes, enfatizados pelas professoras interlocutoras da investigação.

SUBCATEGORIA 2.2

Os saberes valorizados pelos docentes nas práticas de ensinar

Os saberes, como aquisições técnicas isolados, são inexpressivos por serem produzidos como o resultado de uma formação que se pressupõe seja construída. Consiste mais em produção que indução. Assim sendo, o trabalho docente produz saberes que determinam, e ao mesmo tempo num processo de dialética, são produzidos com subjetividade em seus atributos.

Ressalta-se aqui, a importância de se valorizar os saberes do professor, partindo deles e trabalhando-os teórica e conceitualmente para que o docente amplie a sua compreensão das situações com que se depara e que podem ser altamente complexas, incertas, singulares, conflitivas e que estão ali, cobrando decisões e ações.

Os saberes valorizados pelas professoras do curso de enfermagem foram os de conteúdo ou disciplinares, pedagógicos ou profissionais e os da experiência. Portanto nas falas das professoras, identificamos os seguintes saberes docentes:

Na sala de aula fica melhor construir quando tem domínio do conteúdo (Edma).

O mestrado ele abriu uma janela, um portão bem largo, me deu uma visão, os saberes ampliaram, principalmente os saberes da educação, o conhecimento sobre as pesquisa e as metodologias educativas (Isaura).

O conhecimento prático da gente como Enfermeira é algo importante e isso eu trago para a sala de aula, colocando situações reais, para que o aluno entenda melhor (Mariana).

[...] antes eu era enfermeira da prática e isso me ajudou muito em sala de aula, você com o conhecimento de sua prática, você pode dar uma boa aula, por exemplo, os períodos do parto estão nos livros, mas se você tem uma prática, ou seja, o que vai modificar é a minha vivência transformada (Lais).

Eu alio os meus saberes de dar uma aula, para alunos que estão começando o período, quais pontos preciso frisar mais, descartando aquilo que não foi bom, que não contribuiu com o ensino com o aprender (Glete).

É muito importante o domínio do assunto, do conteúdo porque caso contrário, eu não conseguiria dar aula, por exemplo, eu tinha esquecido as minhas transparências, mas como eu sabia o assunto, a aula fluiu sem as transparências e ao mesmo tempo eu aprimorei esta técnica (Wanda).

Na sala de aula eu preciso de muitos elementos, conhecimentos, de experiência, mas eu preciso saber a temática e só desenvolvo bem, através da didática, eu me preocupo muito com esta questão. O curso de enfermagem é um dos únicos na área da saúde que oferece no currículo a Disciplina Didática aplicada à enfermagem (Rosi).

Os saberes do professor são muitos, porque você vai acumulando ao longo do tempo e tem a oportunidade de identificar, analisar e validar (Noraci).

Eu consigo preparar uma aula melhor a partir do tema, aquela temática você escolhe geralmente o professor é que acha o que é importante dentro da ementa daquela disciplina, ou seja, o professor conhece mais referencial bibliográfico (Edith).

Os saberes pedagógicos são fundamentais, e que infelizmente a gente ver que na formação do professor do nível superior ele praticamente não existe (Zaira).

Os saberes disciplinares ou de conteúdos são compostos pelos conhecimentos específicos, são os saberes que podem ser transmitidos de maneira independente. Esses

saberes estão presentes nas narrativas das professoras, Edma, “[...] construir quando tem domínio do conteúdo [...]” Wanda “[...] o domínio do assunto [...]” e Edith “[...] aula melhor a partir do tema [...]”. Os saberes de conteúdo podem ser adquiridos pelos professores por meio de diferentes veículos: formação inicial, cursos, palestras, textos, livros e através de diálogo com os pares.

Os saberes pedagógicos são considerados essenciais pelas professoras, Isaura “[...] saberes da educação, o conhecimento sobre as pesquisas e as metodologias educativas [...]”, e Zaira “[...] Os pedagógicos são fundamentais [...]” no seu caminhar docente, aborda a necessidade do conhecimento, ou seja, da diferenciação entre saber e conhecimento emerge a importância do saber pedagógico – enquanto saber construído pelo professor no exercício da docência – como elemento que contribui para uma nova leitura da (des)qualificação docente, pois mostra a atividade do professor como uma atividade que demanda uma capacidade que vai além da execução, uma atividade de grande relevância na condução do processo educacional que vise a um ensino de qualidade. Como fase do desenvolvimento, o saber pedagógico, enquanto expressão da atividade do professor indica o nível da práxis em que se situa (PIMENTA, 2005).

A autora em referência considera a atividade docente como expressão do saber pedagógico e este ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída, estamos dizendo que o trabalho docente é uma prática social. Prática que se faz no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos, e que, portanto nela se constituem como seres humanos. Assim, a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria.

Os saberes pedagógicos ou profissionais transcendem o conteúdo da matéria a ser ensinada, envolvendo o como ensinar. Observa-se a existência de uma relação de dependência entre os saberes profissionais e o saber disciplinar (TARDIF, 2002).

Durante a graduação em enfermagem é oferecida a disciplina optativa denominada Didática Aplicada a Enfermagem, ou seja, como não se trata de uma disciplina obrigatória não são todos os alunos que a realizam, a professora Rosi relata a importância dos saberes que a didática oferece aliada aos saberes de conteúdo que “[...] oferece no currículo a Disciplina Didática aplicada à enfermagem [...]”. A didática nos remete à compreensão de que a ação de

ensinar é construída, feita pela ação dos sujeitos envolvidos, professores e alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Os saberes da experiência ou saberes da prática, Mariana, “[...] O conhecimento prático da gente como Enfermeira [...]”, Lais “[...] minha vivência transformada [...]”, Glete “[...] que não contribuiu com o ensino com o aprender [...]” e Noraci “[...] você vai acumulando ao longo do tempo [...]”, referem-se aos saberes especificamente desenvolvido no exercício da docência e na prática profissional e fundamentados e validados pela experiência dos professores, no seu meio e no dia a dia. Constituem como que um repertório de saberes e de práticas que não provêm dos cursos de formação ou dos currículos estabelecidos, nem tampouco se encontram sistematizados num corpo teórico estão, antes, incorporados como uma *cultura docente em ação habitus*, (envolve o saber-fazer e o saber ser) que preside as decisões individuais e coletivas e permite lidar com as situações concretas, muitas vezes imprevisíveis, transitórias, singulares, com que o professor se defronta no cotidiano da escola e/ou da sala de aula.

Os saberes da experiência ou da prática são fundados no trabalho cotidiano do professor; nascem da experiência e são por elas validados, incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber fazer e de saber ser; formam um conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática, são a cultura docente em ação (TARDIF, 2002).

Esse autor dá um destaque aos saberes da experiência, por serem formados, segundo ele, por todos os demais saberes, re-traduzidos, atualizados, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática. Eles se formam a partir de problemas concretos. As professoras priorizam os saberes da experiência, constituindo os fundamentos de sua competência. Concebem a partir deste saber o que é a excelência dentro de sua profissão. Usam-no como parâmetro para julgar sua formação anterior, a formação durante a carreira.

Desse modo, o exercício profissional atendendo a educação e saúde constitui duas práticas onde os problemas surgem de uma forma complexa, e em que as estratégias planejadas não podem ignorar nem o sujeito nem os contextos onde são produzidos, a visão simplista da racionalidade técnica do ensino da enfermagem deixa de ter sentido. Paralelamente aos saberes, constata-se que a valorização dos saberes passa pelo reconhecimento de um atributo específico.

Para concluir a Categoria 2, a seguinte subcategoria trás o sentido da experiência no exercício docentes das professoras do curso de enfermagem.

SUBCATEGORIA 2.3

O sentido da experiência no exercício profissional docente

A pesquisa evidenciou a importância dos saberes da experiência que reside no fato de que eles podem funcionar como um “filtro” dos outros saberes, possibilitando uma re-visão e uma re-avaliação dos saberes adquirido anteriormente e exteriormente à prática profissional propriamente dita. E, sendo assim, podem promover a emergência e consolidação de um “novo” saber, um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. Como podemos observar nas falas das professoras, abaixo:

Então aquele professor que já está muito tempo na área tem muitos exemplos para dar e os exemplos são muito bons porque mostra a vivência do professor naquela disciplina. A vivência é valiosa, se você vai dar uma disciplina e não tem vivência à aula vai ficar muito apagada você não tem exemplos pra dar ao contrário de quem tem mais vivência. O exemplo na sala de aula é um diferencial (Edma).

A minha experiência ela está mais em sala de aula, mas no momento que eu estou na prática eu desenvolvo aquela atividade na assistência envolvendo o aluno e a paciente no ambiente hospitalar, nos tomamos de conta daquele espaço, então esta é minha experiência (Isaura).

Os saberes eles são indissociáveis, o fazer pedagógico, a integração com o saber dos conteúdos, você precisa saber a teoria, conhecimentos, metodologias, mais precisa ter a vivência do dia-a-dia (Mariana).

A experiência na docência é primordial para você dar um exemplo, você fala de algo que você conhece, sem a experiência ficaria muito difícil (Lais).

Então a minha experiência o meu dia-a-dia no HGV e HDIC me ajudaram muito na docência, foram minhas grandes escolas. Antes de vim pra cá eu tinha alguma experiência em dar aula, mas era muito pequena, não era uma coisa sistematizada (Glete).

A minha atuação profissional na assistência contribuiu muito, porque eu adquirir muita segurança em relação ao conteúdo e isso foi muito bom, além

da segurança, um conhecimento bem amplo, uma visão ampla, foi muito importante (Wanda).

A vivência é muito importante, ninguém melhor para falar de algo do que quem já viveu, de que já passou por isso, de quem está fazendo (Rosi).

Minha vida profissional sempre girou e cima da sala de aula e aprendi que você vai fazendo e aprendendo, eu gosto de trabalhar no laboratório antes de levar o aluno para a prática no hospital, porque essa é uma experiência que venho adotando e com bom resultado (Noraci).

Então eu trouxe para a sala de aula a minha experiência, uma bagagem enorme. Então eu uso muito esta minha experiência, eu adoro dar aula de avaliação neurológica. Então esse meu conhecimento anterior foi e continua sendo muito importante para mim como professora (Edith).

Trabalhar com a comunidade é muito bom, pois todos de certa forma aprendemos, e o aluno tem condições de juntar o teórico e a prática, mas é importante antes conquistar primeiro essa comunidade, através da credibilidade para que essa comunidade nos conheça, caso contrário fica difícil (Zaira).

Através dos relatos orais das professoras sobre os saberes da experiência na docência, constatamos que esses desempenham um papel fundamental na transformação das relações de exterioridade que as professoras mantêm com os demais saberes e na superação da alienação que marca a relação dos docentes com os mesmos, para Therrien (1993), este saber de experiência, denominado ainda como saber social da prática docente, é construído na prática social e pedagógica do dia a dia do professor e constitui-se nas relações com os saberes da formação, os saberes curriculares e a própria problematização docente.

Os saberes da experiência são, pois, gerados na atuação profissional dos professores, fundamentam suas ações e despontam como vitais no trabalho docente, como por exemplo, nas interlocuções das professoras Edma “[...] os exemplos são muito bons porque mostra a vivência do professor naquela disciplina [...]”, Lais “[...] você fala de algo que você conhece [...]”, e Rosi “[...] melhor para falar de algo do que quem já viveu [...]”.

A experiência acumulada, como foi narrada pelas professoras Isaura e Edith quando abordam suas experiências em na sala de aula e na assistência hospitalar, também essa vivência na profissão de Enfermeiro é considerada por Glete “[...] o meu dia-a-dia no HGV e HDIC me ajudaram muito na docência [...]”. Em enfermagem, a experiência do docente é

muito valorizada e a falta dela é questionada por alunos e instituições de ensino. Essa experiência contribui para a reestruturação diária do saber tanto do aluno quanto do professor.

A professora Mariana diz que os saberes são “indissociáveis”, na prática docente é necessário a inter-relação de todos os saberes, do professor, do aluno e da escola. Essa é uma das características dos saberes docentes referenciado por Tardif (2002), os saberes docentes são difíceis de serem dissociados das pessoas, de suas experiências e situações de trabalho e se deve, em grande parte, ao fato de que a atividade docente se realiza com e através das relações entre as pessoas, onde o empoderamento está presente.

A professora Wanda chama atenção para a “segurança” aliada à prática profissional no hospital como importante em relação ao conteúdo na sala de aula. Já a professora Noraci coloca que sua experiência está em sala de aula, mas utiliza o laboratório para proporcionar um conhecimento prévio do aluno em relação ao hospital e isso tem garantindo bom resultado.

Os locais de estágios no ensino de graduação em enfermagem revelam-se no ambiente hospitalar e na comunidade, possibilitando o desempenho de ações de saúde pública. A professora Zaira em seu relato coloca a participação da comunidade no desenvolvimento do processo de aprendizagem “[...] primeiro essa comunidade [...]”, a articulação de saberes como o fazer, ou seja, do ensino com a comunidade, uma parceria que propicia uma partilha de saberes.

A análise dos dados nos fez adentrar aos saberes da docência na prática pedagógica das professoras parceiras, aspecto que se configura por meio da discussão analítica da próxima categoria do estudo, no caso, a Categoria 03.

CATEGORIA 3: OS SABERES DA DOCÊNCIA COMO FUNDAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE ENFERMAGEM

Nessa categoria as professoras identificam que na sua prática pedagógica trabalham os saberes com vistas a um melhor aprendizado para o aluno. Como é de estrutura deste trabalho, esta categoria subdivide-se em três subcategorias: o lugar dos saberes docentes na

prática das professoras; formação pedagógica: uma necessidade na vivência da docência; e os saberes construídos na experiência docente.

SUBCATEGORIA 3.1

O lugar dos saberes docentes na prática das professoras

Os saberes docentes são reconhecidos pelas professoras, nossas interlocutoras, quando exercidos em sua plenitude no espaço das escolas que lhe garantam espaço e tempo contextualizados à realidade social que as circundam. Os mesmos visam à construção de conhecimentos acrescidos de complexas experiências geradoras de novos conhecimentos atendendo a especificidades próprias do ensino-aprendizagem. Vejamos o que revelam as falas das professoras considerarem acerca desse componente peculiar ao exercício docente:

Eu acho que os saberes docentes existenciais não podemos jamais descartar deve sempre partir dele, são importantes também os de conteúdo e os saberes pedagógicos, só que na realidade da gente ver predominar exatamente na questão da transmissão é somente os de conteúdo (Edma).

Valorizar o que o aluno traz, essa troca de saberes, da mesma forma que existe entre os professores e outros mestres (meus professores). Os alunos eu respeito a competência, porque ninguém chega à universidade como uma folha em branco (Isaura).

Eu considero que o saber pedagógico deve ser construído através do cotidiano, claro a linha teórica, um referencial teórico é importante, mas não a ponto de você não construir seu próprio fazer (Mariana).

E desde sempre considerei o aluno um sujeito nesse processo de aprendizagem e a pós-graduação me deu saberes para poder considerar essa troca de saberes entre aluno e professor (Lais).

Hoje eu percebo que minha prática muda, e isso ocorreu devido aos saberes que fui adquirindo, conhecendo suas características, sua essência e tem-se modificado a minha prática docente. Mas isso levou muito tempo para que eu percebesse, não foi algo simples (Glete).

Os saberes fazem parte da vida do cotidiano do professor, significam os instrumentos para o desenvolvimento do ensino (Wanda).

Na minha prática como professora, os saberes da vivência, do currículo, os didático-pedagógicos, estão sempre utilizados, mobilizados, porque eles alicerçam o trabalho da gente (Rosi).

Como professora eu gosto de compartilhar com os outros professores os nossos saberes e nesse movimento de ir e vir, esses momentos são importantes porque podemos crescer junto, podemos refletir sobre o que estamos fazendo para a construção de um ensino que vise à aprendizagem do nosso aluno, mas o nosso também (Noraci).

É isso aí, a gente tem muito saberes, mas não sabe nomear e isso acontece também com os alunos, eles não imaginam que semiologia eles fazem todo dia, porque a gente não nomeia. Daí a gente ter receio de falar que é semiologia (Edith).

[...] infelizmente a gente ver na formação do professor do nível superior, os saberes educacionais (pedagógicos), eles praticamente não existem (Zaira).

Esta presente na fala da professora Edma a “[...] transmissão é somente os de conteúdo”, traduz o ensino tradicional, evidente na enfermagem, porém o entendimento atual é de que o objetivo da escola não é apenas transmitir conteúdos disciplinares, mas o de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de competências o que traz a necessidade de desconstruir o paradigma do conhecimento dicotomizado entre o saber e o fazer, entre teoria e prática, rumo à proposição (re)construtiva de um ensino-aprendizado integrador e mobilizador de saberes e ações que remetam o aluno ao desenvolvimento do saber-fazer. Em conformidade exige-se do professor uma competência docente capaz de planejar e efetivar um processo contínuo que possibilite aos alunos ir construindo, agarrando, aprendendo o teórico e o prático pretendido em momentos seqüenciais e de complexidade crescente (FIORENTINI; SOUZA JR e MELO, 2003).

Nas falas das professoras Isaura, “valorizar” Lais “[...] considerar essa troca de saberes entre aluno e professor [...]” e Noraci “[...] compartilhar com os outros professores os nossos saberes [...] se complementam quanto a dinâmica de trabalho coletivo descrito permite afirmar que a reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, sobre os saberes e conhecimentos adquiridos constituem-se em elementos formadores de saberes.

O saber pedagógico para a professora Mariana “[...] deve ser construído através do cotidiano [...]”, isto é, os saberes pedagógicos apresenta-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática docente, que conduzem a sistemas de orientação da

prática educativa, fornecem formas de saber-fazer algumas técnicas, além de uma base ideológica, à profissão (TARDIF, 2002).

Percebe-se que as professoras Glete e Wanda têm implicitamente consciência dos saberes e conhecimentos que mobilizam no exercício diário, ou seja, “[...] suas características, sua essência e tem-se modificado a minha prática docente” e “[...] significam os instrumentos para o desenvolvimento do ensino” o mais provável é que, pelas próprias características dos saberes, as professoras só tenham percebido existência desses saberes (mesmo que não os explicitem em suas falas) quando confrontadas com a prática cotidiana. Esse confronto marca o início da relação dialética que se estabelece entre os diversos saberes que possuem. Presume-se que nesse processo de confronto, busca e reflexão ocorra a um processo de significação dos saberes adquiridos durante a profissão docente.

A professora Rosi considera que os saberes docentes na prática pedagógica “[...] estão sempre utilizados, mobilizados, porque eles alicerçam o trabalho da gente”. A professora Edith relata que os saberes docentes esta presente no cotidiano da vida profissional, que embora não saibam muitas vezes denominá-los cientificamente, “[...] a gente tem muito saberes, mas não sabe nomear [...]”, compreendem que estão sempre aplicando associando vários saberes no contexto do ensino.

Na prática docente do professor de enfermagem o saber educacional ou pedagógico “[...] eles praticamente não existem” relatado pela professora Zaira, o que é percebido pela professora-interlocutora é a formação inicial do enfermeiro bacharel que implica em uma nova concepção de professor não como técnico que se limita a cumprir o que os outros lhe ditam de fora da sala de aula, mas como profissional capaz de refletir e de questionar as finalidades e conteúdos do ensino, capaz de questionar as suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino, na tentativa de permanentemente adequar às necessidades dos alunos.

Considera-se que os saberes docentes são fortemente influenciados pela questão do tempo. Sendo os saberes estruturas mutantes, elas amadurecem com o passar do tempo. Na análise observamos que o tempo de atuação profissional é um importante fator na construção e mobilização dos saberes, aliado também a uma prática de trabalho coletivo e colaborativo que permeia a instalação de um permanente estado de reflexão sobre e na prática cotidiana. A docência é complexa ela depende dos saberes da área que trazemos e dos saberes da profissão,

também os estudos, os conhecimentos, as especializações possibilitam o aprofundar de nossa área específica.

SUBCATEGORIA 3.2

Formação pedagógica: uma necessidade na vivência da docência

Nesta subcategoria as professoras relatam que a formação pedagógica é uma necessidade real na vivência da docência e que os saberes, ressalta-se aqui os profissionais ou pedagógicos, são importantes e essenciais nesta formação profissional. Os saberes pedagógicos constituem aqueles saberes transmitido pelas instituições de formação dos professores, isto é, escolas normais ou faculdades de ciências da educação.

No que concerne, particularmente, ao ensino de enfermagem, atualmente é trabalhado em três ambientes: a sala de aula, no ambiente hospitalar e na comunidade, essa obediência ao que recomenda as Diretrizes Curriculares do curso e seguindo os preceitos do Sistema Único de Saúde (SUS).

A reflexão e a busca por novas maneiras de ensinar no curso de enfermagem estão presentes nas falas das professoras, e as preocupações se relacionam com a metodologia das aulas, o cuidar das pessoas numa dimensão holística, e com os processos de aprendizagem dos alunos:

Algo muito bom seria para nós docentes termos um auxílio pedagógico, de professores e de construirmos junto. Tive a oportunidade de trabalhar no PROFAE com uma pedagoga ela via a questão dos alunos do ensino fundamental e foi um conhecimento muito bom (Edma).

O tecnicismo é importante porque nós vamos trabalhar com o humano, mas é exatamente porque vamos trabalhar com seres humanos é que precisamos dentro desse tecnicismo ter a parte da humanização que precisamos lembrar que aquele ali não é um objeto, o nosso trabalho não é em cima de objeto, é em cima de pessoas, da família, da comunidade então existe outros fatores que tem que ser observados (Isaura).

Agora os demais cursos de saúde praticamente eles não têm conhecimento didático, pedagógico é só o conhecimento técnico, biomédico e que isso faz com que a gente veja somente a doença do paciente (Mariana).

O que nos falta é domínio da ação pedagógica, que poderia ser muito melhor, porque se você tivesse um conhecimento de metodologias, nossa prática docente seria bem melhor. Porque com o conhecimento técnico que temos seríamos muito melhor, ou seja, prepararíamos profissionais cidadãos, voltados para uma prática integral, de atendimento como um todo (Lais).

O enfermeiro tem formação científica e técnica para exercer atividade profissional de gerência e ou de assistência. A partir do momento em que ingressa na docência, ele não pode pressupor que esses conhecimentos sejam suficientes para exercê-la adequadamente (Glete).

O professor ainda necessita capacitar-se dentro da técnica pedagógica para que possa passar os conceitos, estimular o aluno na pesquisa, na busca de informação, fazer parte da docência em enfermagem, e não apenas técnica de ensinar (Wanda).

O professor da enfermagem necessita da construção de saberes e que de certa forma se dá a todo instante da nossa vida profissional, no contato com os pares e com aqueles sob nossos cuidados (pacientes), principalmente para melhorar nossa postura em sala de aula, mas também no ambiente hospitalar (Rosi).

Até mesmo no ambiente do trabalho, necessita recorrer à prática pedagógica para conseguir contribuir para que a população realmente aprenda sob as condições de saúde e de doença (Noraci).

Nós docentes temos algumas percepções acerca da educação, mas somente isso é insuficiente para uma prática pedagógica ativa, emergente, precisamos adentrar, saber mais sobre os saberes metodológicos (Edith).

A docência para mim é para mudar uma prática, eu me via fazedor de tarefas. Então, o enfoque em ensinar o aluno, ensinar como evitar erros que você já cometeu me fez ver os alunos de outra maneira, uma maneira de começar a ensinar e eu acho que me facilitou o ingresso na docência (Zaira).

O que percebemos nas narrativas das professoras do curso de enfermagem, é que, na grande maioria, o docente enfermeiro tem formação específica, a partir de uma concepção técnico-científica de ser humano e de mundo, passa a conviver no cotidiano da sala de aula com anseios e expectativas incomuns em relação à prática da enfermagem. As docentes tem consciência de que, neste momento, encontram-se em uma sociedade rodeada de certezas tecnológicas, de verdade e tradição também, o que, necessariamente, aponta para a necessidade de uma formação pedagógica, complementadora de formação enfermagem, como

forma de tornar-se uma melhor professora, como forma de melhor exercer, viver, a docência universitária no curso de enfermagem.

A constituição de escolas de enfermagem, como já referimos anteriormente, se deu de acordo com interesses em capacitação de mão-de-obra hospitalar. Entretanto, a saúde e a enfermagem com o passar do tempo, sempre foram direcionadas para a afirmação de modelo médico-hospitalar de alta tecnologia e alto custo.

Na enfermagem, precisamos de conhecimentos que permitam reestruturação que, sejam úteis ao ser humano e à sociedade; não conhecimentos imutáveis e inquestionáveis. Precisamos desenvolver outras e novas características nos professores e alunos, para que sejam capazes de enfrentar as adversidades do mundo atual. O ato de educar deve ser contínuo e construído por alunos e professores, de maneira criativa e inovadora. Para Freire (1996) e Behrens (1996), o aluno é parte essencial e integrante do processo educativo, com o que compartilhamos plenamente, e na mesma proporção, colocamos o professor, sua formação, seus saberes, e suas práticas.

Não há como promover mudanças se os docentes em Enfermagem ainda estão presos ao sistema de reprodução do conhecimento, tal como nos primórdios da enfermagem. Cunha (2002) salienta que a necessidade de construir uma nova idéia de professor pode ser mais ou menos consciente. Isso porque, a pressão que o professor recebe da sociedade o impulsiona para a reflexão ou para a tomada de consciência de repensar a prática docente.

Nas declarações das professoras revela-se a importância atribuída aos saberes pedagógicos no entendimento que esses saberes podem ser adquiridos na formação continuada e são considerados norteadores da atividade docente. Como ilustram as professoras Edma: “[...] nós docentes termos um auxílio pedagógico [...]” e Glete: “[...] não pode pressupor que esses conhecimentos sejam suficientes para exercê-la adequadamente [...]”.

Na formação do professor de enfermagem, a professora Isaura alerta que “[...] nós vamos trabalhar com o humano [...]” numa perspectiva de totalidade deste ser, ou seja, a ênfase colocada na promoção da saúde, alargando o seu conceito, articulando-o com contextos sociais e ambientais, em vez da visão redutora curativa (de curar doenças), torna-se então necessário rever as estratégias de intervenção, as competências dos profissionais imprescindíveis tanto para fazer face às mudanças sociais como para produzir as próprias mudanças.

O ensino na saúde; massificado, técnico e fragmentado repercute no ensino da enfermagem, como narrado por Mariana “[...] conhecimento técnico, biomédico [...]” a racionalidade técnica se assente na dicotomia do processo saúde-doença e na instituição de um único critério de sucesso, a cura, e que de certa forma deixou de ser a resposta eficaz para a enfermagem. A complexidade do processo de saúde introduziu outras lógicas que afetaram não só os saberes como implicou a necessidade de desenvolver novas competências para o enfermeiro, e, neste caso, a formação emerge como um vetor, como um necessário e significativo vetor. Dentro desta compreensão é que se colocam as professoras-interlocutoras em quase todos os depoimentos que integram a presente subcategoria, a exemplo das análises que seguem:

A professora Lais em seu depoimento coloca dois pontos fortes na prática docente, o primeiro é o conhecimento técnico que detém e o segundo é a “[...] falta é de domínio da ação pedagógica [...]” e que para o professor de enfermagem é importante o professor ter esse conhecimento pedagógico, como trabalhar as metodologias didático-pedagógicas para favorecer um ensino comprometido com a realidade.

A professora Wanda aponta também para a necessidade de formação continuada, referindo que o professor “[...] necessita capacitar-se dentro da técnica pedagógica [...]”. Enquanto que a professora Rosi aponta o trabalho coletivo e, de certo modo, colaborativo, a valorização da relação entre os pares, a valorização da relação entre enfermeiro e os pacientes, que pode ser um elemento de vital importância para incrementar o processo de reflexão dos docentes sobre os saberes e conhecimentos que possuem, auxiliando-os, através da troca, à mobilização e lapidação dos saberes oriundos de diferentes fontes e adquiridos por diversificadas vias, com um fim comum: apoiar o ensino e a aprendizagem.

A prática pedagógica, necessária em todo o contexto do ensino da enfermagem, assim como é necessária no trabalho com a comunidade, é parte integrante desse trabalho, pois envolve o processo saúde e doença, razão por que a professora Noraci coloca que recorre às experiências prática pedagógica a fim de “[...] contribuir para que a população realmente aprenda [...]”.

A professora Edith reforça que “[...] precisamos adentrar saber mais sobre os saberes metodológicos [...]”, ou seja, a professora precisa demonstrar um conhecimento pedagógico e didático, como fundamentado teórico e metodológico, para com segurança exercer sua prática pedagógica e investir na questão dos saberes peculiares ao ofício docente, na interface com os saberes profissionais da enfermagem.

O ingresso na docência, o próprio exercício docente, contribuiu para mudar a prática profissional da professora Zaira, a exemplo da seguinte declaração: “A docência para mim é para mudar uma prática [...]. Ao entender o professor como um sujeito ativo, atuante, que ao intervir no âmbito de sua ação docente, articula-a com suas crenças, valores e demais elementos da experiência pessoal, como forma de incrementar, fortalecer o ensino, atitude que reforça e que configura, a relevância de formação (inicial e continuada), para o desempenhar da docência, redesenhando uma nova profissionalidade, estimulada, explicitada, em meio à nova cultura profissional que ora se delinea.

Assim retomando, de relance, a revisão da literatura, Nóvoa (1992) que vê a formação como possibilidade de estímulo a uma perspectiva crítico-reflexiva, como forma de exercitar um pensamento autônomo, em particular no que se refere a sua prática pedagógica, ou mesmo como coloca Behrens (2003), ao afirmar que a prática pedagógica, diante de um paradigma inovador, estimula o professor a sentir-se desafiado, a ver o seu entorno com mais amplitude, assim como a perspectiva a superação de um conhecimento estático, de práticas pedagógicas rotineiras, enfim, “produzindo” e vivenciando uma prática pedagógica intencional e problematizadora, como decorrência, do processo formativo.

Continuando a análise interpretativa, a seguir, trabalhamos a terceira subcategoria que evoca os saberes construídos na experiência docente.

SUBCATEGORIA 3.3

Saberes construídos na experiência docente

Com a finalidade de apreender como os saberes intermediam, gerenciam e personalizam a interação com os saberes experienciais docentes, os quais são de máxima importância e se constituem elementos de mediação fundantes do processo de ensino aprendizagem e do processo de tornar-se professor, passamos a desenvolver esta seção de análise de dados que compõem a presente subcategoria, partindo da visão de que os saberes são construídos ao longo da vida, são adquiridos por processos de aprendizagem e de socialização, nos aspectos existenciais, sociais e pragmáticos, conforme Tardif (2002), Gauthier et. al. (1998), dentre outros:

Com todo esse tempo na docência eu ainda não me considero uma professora que seja a tal, a gente está sempre construindo, cada turma que a gente termina é um novo aprendizado (Edma).

Eu acho que além da vivência, ajuda muito as leituras porque mantém você atualizado, toda a minha vida de docente eu participo de congressos, mas somente quando eu comecei a fazer publicações foi que eu passei a valorizar mais esses encontros (Isaura).

A minha parte de formação, a minha experiência profissional no local que eu trabalhei contribuiu muito nesta parte de conteúdo, agora a minha formação voltada para as práticas pedagógicas foi muito pequena mas que hoje estou querendo, procurando melhorar cada vez mais (Mariana).

Eu diversifico muito minhas aulas, eu trago textos, pesquisa e isso ajuda muito, o aluno capta mais (Lais).

Então, nos congressos, você participa e isso é muito bom, porque antes você só tinha apontamento ou os livros médicos e hoje nós temos muitos livros de enfermagem, um referencial riquíssimo na enfermagem. Então eu vejo por aí, você vai construindo ao longo de sua vida, de experiência com os colegas, você apresenta trabalhos (Glete).

É muito difícil você ser professor de enfermagem e não ter uma prática. Eu fui enfermeira assistencial por 20 anos, comecei em 1979, isto te dá um suporte muito bom na docência (Wanda).

A enfermagem ao longo dos anos conquistou muito, principalmente entre nós enfermeiros professores a valorizarmos nossos saberes e a pensar o que nós construímos (Rosi).

Nós professores estamos sempre construindo e contribuindo com nossos saberes e ao mesmo tempo pensamos que não sabemos de nada, mas essa sensação passa logo (Noraci).

Na docência compartilhar os saberes com uma professora que tem mais tempo do que eu, ou uma professora que leciona uma disciplina que é pré-requisito na que estou dando aula, é uma experiência sem fim e muito gostosa de fazer (Edith).

A experiência que tenho é que para a aula ser entendida pelos alunos, ela precisa ser dinâmica, com demonstrações e histórias reais daquela temática (Zaira).

Os saberes do professor não são alguma coisa solta, desenraizada, isto é, a construção desses saberes se dá numa organização e numa cultura escolar que o professor vai se formando, construindo formas de atuar e se desenvolvendo profissionalmente, como ilustrado nas falas das professoras Edma: “[...] a gente está sempre construindo [...]” e Noraci “[...] estamos sempre construindo e contribuindo com nossos saberes [...]”.

A profissão de enfermeira, aliada à experiência profissional, contribui para o exercício da prática, como elucidado pela professora Mariana “[...] a minha experiência profissional no local que eu trabalhei contribuiu muito nesta parte de conteúdo [...]”, mas a professora relata também a necessidade dos saberes pedagógicos na docência: “[...] a minha formação voltada para as práticas pedagógicas foi muito pequena [...]”.

Na caminhada do ofício docente, as professoras-interlocutoras relatam a construção dos saberes no cotidiano da prática e pontuam a educação continuada, a busca por novos conhecimentos, como faz partes dessa construção, como exemplificam os depoimentos das professoras, Isaura: “[...] comecei a fazer publicações, foi que eu passei a valorizar mais esses encontros”; Lais: “[...] trago textos, pesquiso e isso ajuda muito [...]” e Glete “[...] temos muitos livros de enfermagem, um referencial riquíssimo na enfermagem”.

A relação entre os pares, presente na fala de professoras Glete, que refere: “[...] construindo ao longo de sua vida, de experiência com os colegas [...]”; e Edith, que vê a docência como espaço próprio para “[...] compartilhar os saberes [...] é uma experiência sem fim e muito gostosa [...]”. Ambas as experiências rememoradas pelas professoras são de vital importância para incrementar o processo de reflexão dos docentes sobre os saberes e conhecimentos que possuem, em que se auxiliam através da troca, na mobilização dos saberes adquiridos por diversificadas vias.

De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), de modo geral, os professores priorizam os saberes da experiência e é a partir deles que vão concebendo os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão, como bem expressa a professora Wanda sobre sua experiência de enfermeira e de como esta norteia a sua prática docente “[...] fui enfermeira [...] por 20 anos, isto te dá um suporte muito bom na docência”. Esta interlocutora realça em sua fala sobre a relevância de o sujeito contar com uma experiência anterior, uma prática. A propósito, a sua prática, assim como a dos professores, foi com pessoas, muitas pessoas, no campo da enfermagem.

A professora Rosi aborda o quanto a enfermagem foi se modificando em termos de novos conhecimentos, novos saberes, essa mudança, portanto, significa um redirecionamento de postura profissional e, conseqüentemente, da ação educativa. As finalidades do ensino superior de estimular o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo e da criação cultural, tendo em vista uma aprendizagem emancipatória, emergiu como um dos objetivos que estão alcançando como fruto da reforma curricular do curso de enfermagem, reforça nossa interlocutora, acrescentando qual, nesse âmbito, preconizou-se o aluno como um dos atores na formação e que esta atendesse às suas necessidades de aprendizagem. E o professor como elemento coadjuvante da formação, tendo sempre em conta a globalidade da pessoa do aluno e a relação com o mundo.

O depoimento da professora Zaira coloca em evidência os conhecimentos da experiência profissional como forma de entendimento da teoria e da prática, conciliadas para favorecer o aprendizado do aluno, nesse sentido afirma: “[...] a experiência, que tenho, [...] para a aula ser entendida [...], precisa ser dinâmica [...]”.

Vinculado a esse contexto, o professor lida de várias maneiras para garantir a aprendizagem dos alunos e a produção da sua existência. Os sucessos e insucessos na empreitada de ensinar, associado às trocas e conversas com colegas, à reflexão, ao estudo, e à pesquisa, vão contribuindo para consolidar um conjunto de modos de agir, mais ou menos fundamentados ressignificados, que vão estruturando e consubstanciando a atuação do professor.

É neste cenário que o trabalho docente se transforma em ofício docente articulando os vários saberes, gerando competências múltiplas, uma vez que os saberes não se reduzem a instâncias estanques, fragmentadas e obsoletas, pelo contrário possuem diferentes identidades multidisciplinares.

Nessa categoria se expressa que a atividade docente não se exerce sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido, ou uma obra a ser produzida, isto é, ela se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante.

O saber proporcionado pela prática é valorizado pelas professoras, mas não é interpretado como suficiente para dotá-las das habilidades requeridas ao exercício de sua profissão. Por isso, esses saberes não podem se acomodar ao controle autoritário da prática cotidiana de sala de aula, nem, tampouco, arcar os conhecimentos teóricos como instrumentos

de natureza normativa, a serem aplicados de forma e imediata. A formação de professores inclui, pois, os saberes adquiridos na prática, mas, também a aquisição e a elaboração de outros saberes que integram, vamos dizer, a base teórica sólida, com a qual deve contar todo professor.

Nóvoa (1992) considera que o conhecimento dos professores 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, dentre outras coisas, que o professor conheça exaustiva e profundamente a disciplina com que trabalha: e sua estrutura, seus nexos com outras áreas do conhecimento e sua importância no campo das ciências.

Neste estudo trabalhamos com os depoimentos orais das professoras, isto é, com narrativas específicas sobre as práticas pedagógicas por elas desenvolvidas e, nessa prática, a conexão com os saberes. As professoras-interlocutoras manifestaram suas idéias sobre os saberes originados em suas práticas diárias, dos saberes curriculares e de sua formação, e apontaram que os conhecimentos pedagógicos necessitam ser construídos e reconstruídos em função de um movimento educativo em permanente transformações.

Depreendemos do exposto, que esses avanços e recuos são necessários se dialecticamente confrontados na perspectiva de imprimir ao professor, a sua formação e a sua prática, a necessária revalorização, enquanto professor que é: de formação e de profissão. Enquanto profissional que não se cansa de buscar o seu crescimento por meio do aprender/reaprender, do diálogo necessário e, por que não, do seu jeito particular de inovar.

Da leitura demorada, refletida e analisada dos depoimentos orais das professoras, concluimos porque tanto insistimos na interação entre pesquisadora e narradoras, para dar fluidez e dinâmica do relato. Na verdade, o propósito dirigia-se no sentido de oferecer às narradoras a possibilidade para abrir sua memória e pensar sobre si mesmas como profissionais de enfermagem, cuja função, precisamente, tem se voltado para a docência, que ao discutir para si e para o outro, envolvem-se com a prática pedagógica e com os saberes docentes. Ao se reconhecerem como construtoras-transformadoras de significados, as professoras iam participando da história, relatando sua própria participação e fazendo reflexões sobre sua própria experiência profissional docente, entrecruzando história pessoal, história social e história emocional.

Com a finalização do presente capítulo, no qual evidenciamos como as professoras narraram sua prática pedagógica e seus saberes, passamos, então, para as considerações finais, nas quais colocamos nossas inferências, e nossas considerações e na tentativa de sermos coerentes e, de certa forma, fiéis ao postulado no presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência é um fenômeno de amplas dimensões, cuja complexidade envolve a pessoa do professor na sua inteireza, isto é, na sua totalidade. Essa complexidade de que se reveste a docência se evidencia de diversas maneiras, seja pela convergência entre a vertente teórica e a vertente prática; seja pelo enfrentamento de situações dilemáticas que permeiam o cotidiano escolar, seja, enfim, pela necessidade e pela compreensão mesmo de que sua prática pedagógica deve estar comprometida com um propósito de ensino e de aprendizagem capaz de ultrapassar os limites da sala de aula, os muros escolares, promovendo situações que reúnam as especificidades inerentes e, por isso mesmo, indispensáveis à condição de ensinar e de ser professor, quais sejam: relacionamentos interpessoais, sensibilidade, intuição, dentre outros, de modo que esta prática pedagógica seja resultante do ser, do fazer e especialmente do saber, configurando o triplo movimento entre compromisso com o alunado e o compromisso com o conhecimento (obtenção, produção e difusão), posto que vislumbre estar “situado” e, ao mesmo tempo, estar contribuindo com a sociedade e sua célere transformação, como registram Delors et. al. (2000, p.161-162) no relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”:

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como, aliás, os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida.

É evidente que este debate, na sua dimensionalidade, não foi nosso propósito ao realizar o presente estudo. Nossa pretensão circunscreveu-se à questão que se volta para

compreender acerca do processo de tornar-se professor, tendo como eixos direcionadores a prática pedagógica e os saberes docentes. De forma resumida, reiteramos, interessava-nos dentro de uma visão mais voltada para o processo de formação: investigar como as professoras do Curso de Enfermagem da UFPI, que na sua origem são enfermeiras de profissão, vêem e descrevem o processo de se tornarem professoras do referido curso tendo como referência os saberes das experiências cotidianas de vivência de profissão docente e de suas conseqüentes práticas de ensinar.

E, neste entorno, procuramos entender qual o lugar e o sentido atribuído aos saberes docentes na prática pedagógica das professoras do curso de enfermagem. Para chegar a essa compreensão, partimos, inicialmente, de uma etapa de identificação dos saberes mobilizados pelo grupo de professoras-interlocutoras, passando por uma descrição da prática pedagógica desse grupo, culminando com o intuito de analisar as contribuições que esses saberes oferecem ao exercício de uma prática pedagógica, que se pretende crítica e reflexiva.

Na consideração de que a prática pedagógica e os saberes da docência constituem os pólos fundamentais deste estudo, que evoluiu e configurou-se tendo como base concepções de ensino, de professor, de práticas e de saberes aliadas ao entendimento de que, sob o ângulo da nossa questão central, até certo ponto, não tem sido um tema amplamente explorado na literatura educacional, ou seja, acerca dos próprios professores e seu engajamento no ensino, nos meandros da docência em enfermagem.

O aporte teórico que apoiou a pesquisa nos diz que os saberes da docência, isto é, os saberes necessários ao ofício de ensinar são plurais, diversificados, que integram dentre outros, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, não é, pois, sem razão que se diz que o saber do professor é um saber social, resultante de um comprometimento político e ético, constituído no ambiente social, ou seja, nenhum saber é, por si só, formado somente a partir da atividade de transmissão que lhe confere esse valor.

Desse modo, o estudo evidencia, dentre tantas outras constatações emanadas das falas das interlocutoras, que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação. E quanto mais um saber é desenvolvido, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem, que, por sua vez, exige formalização e sistematização adequadas. Assim, a produção de novos saberes nas universidades pressupõe sempre um processo de formação fundamentado em conhecimentos já existentes em que o surgimento do novo não implica

necessariamente desconsiderar o antigo, porque o antigo, a rigor, pode ser reutilizado por meio do processo de aprendizagem.

As professoras em seus depoimentos orais percebem-se partícipes de forma direta na elaboração da passagem da fase dos saberes a ensinar (os que são solicitados no currículo formal) para a fase dos saberes ensinados (o currículo realmente trabalhado). E nessa transformação dos saberes o professor faz uso de diversas metodologias de modo a tornar, cada vez mais, os saberes ensináveis, concretizáveis, na perspectiva da aprendizagem do alunado e da consolidação do seu próprio conhecimento profissional.

Há, pois, claros indícios, nessas narrativas, de que os saberes são produzidos na escola durante a formação inicial de professores e no decorrer de sua prática docente, portanto não significa que são produzidos somente, revelam que são, igualmente, mobilizados, pois sem essa mobilização teremos apenas o conhecido fenômeno da reprodução de saberes.

É certo que os saberes da experiência ou da prática são aqueles desenvolvidos no exercício diário, fundamentados e validados concretamente na sala de aula professor e em grande parte compondo o domínio implícito do seu fazer.

Outro ponto que registramos como evidência deste estudo investigativo foi a contextualização do conjunto de vivências, emoções e experiências das professoras, a qual não faz parte dos documentos oficiais, mesmo assim essas vivências carregam consigo considerável aporte de um conteúdo de grandioso valor na transmissão e socialização dos conhecimentos relacionados às práticas pedagógicas e à construção de saberes numa área que, historicamente, não tem dado tanta importância a estes aspectos, mas que, na contemporaneidade, emerge como demanda nas revisões curriculares que buscam integrar as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operacionais, dentro de uma perspectiva de totalidade, aqui em específico dentro do campo da saúde, a relação saúde/doença e os cuidados assistenciais com os usuários (sujeitos mandatários) dos serviços ou ações dos enfermeiros dentro/fora das instituições médicas. Essa compreensão histórica é interessante ser adquirida, (re) inventada, criada no espaço de formação, ou seja, na universidade.

Verificamos por meio desta pesquisa o significado do indizível nos relatos orais das professoras, ou seja, o não-explicito das vivências no meio acadêmico, na área da enfermagem, cuja formação acadêmica ainda requer análises mais profundas quanto às maneiras de ensinar, diretamente sobre as metodologias de ensino. É perceptível que, mesmo

diante da limitação imposta pela tradicional ênfase numa visão instrumental/tecnicista do ensino, as professoras-interlocutoras demonstraram que esse desafio (a busca de práticas pedagógicas dentro de um paradigma crítico) tem pontuado seu exercício profissional docente.

Emerge, pois, o entendimento de que por meio dos relatos orais conseguimos registrar conteúdos que as professoras transmitem aos seus alunos, resultado de suas experiências cotidianas, numa tarefa de transformar esses conteúdos em riqueza de conhecimentos, quando adentram o universo das subjetividades, revelando a cultura que se reproduz pela fala. As professoras-interlocutoras, ao narrarem suas experiências o fizeram a partir de um “lugar” (no tempo, na memória, na escuta) e deixaram fluir explícita e implicitamente seus posicionamentos de estruturação do que pensam, do que acreditam, dos interesses que veiculam no exercício docente. Assim, suas narrativas compreendem, também, explicitação ou interpretação de sua trajetória profissional, pois expressam suas vivências e experiências, sua cotidianidade e suas singularidades, referenciando acerca de como entendem e de como realizam suas práticas pedagógicas.

A propósito, evidenciam que, no cotidiano da prática do docente de enfermagem, no princípio, essa prática baseava-se na racionalidade técnica, nos saberes técnicos, a assistência de enfermagem ao cliente/usuário era pautada nas padronizações e massificação do cuidar, diferentemente do que ocorre no momento, em que procuram fazer com que o aluno seja capaz de criticar sua prática e reconhecer que a busca da qualidade da assistência de enfermagem é um dos paradigmas que orientam o panorama atual do ensino da enfermagem, com uma visão do usuário holístico e que, nestas idas e vindas do ensino, o docente de enfermagem adquire e constrói outros saberes que também servem de alicerce ao exercício atual da docência.

Outra evidência emanada das narrativas é que a docência na enfermagem, a exemplo de outras áreas, é complexa, pois o professor precisa gestar os conhecimentos teóricos e na prática desse entrelaçar se fazem importantes os meios, os instrumentos, os saberes que possam ser desenvolvidos para trabalhar com os alunos, o que encerra cenários diferentes, onde o professor tem que administrar os dilemas presentes, principalmente no ambiente hospitalar e - ou na comunidade, pois as atividades estão interligadas com o ser humano, e a essência da enfermagem é o cuidar. Um instrumento de trabalho e de aquisição de conhecimento é o ser humano em toda a sua amplitude de ser. Este aspecto é visível na oralidade, nas narrativas das depoentes.

Diante do exposto, registramos algumas considerações como pontos conclusivos do estudo, alertando que não estamos propondo uma conclusão, mas seu encaminhamento, deixando espaço para possíveis retomadas, continuidades:

- As professoras-interlocutoras que participaram do estudo na sua maioria estão na docência há um tempo considerável longo, e entendem esse tempo como um ponto positivo para construir sua prática, explicitam a contribuição desse tempo no processo de ensinar e aprender.
- Todas elas consideraram como ponto favorável a busca por novos conhecimentos para melhorar sua prática. Além desses conhecimentos, mencionaram que nessa construção é necessário refletir sobre o que o professor está fazendo e o que falta realizar. Relataram, também, que nessa construção o ensino precisa estar comprometido com as demandas sociais e políticas que envolvem a formação do aluno, futuro profissional enfermeiro.
- Na construção da prática de ensinar no curso de enfermagem, as professoras narraram que desenvolvem sua prática pedagógica compartilhando com seus alunos e seus pares, a fim de externar críticas e discutir mudanças sobre o ensino e aprendizagem, além de estimular os alunos a valorizarem as experiências que trazem consigo, dialogando e tentando resolver os conflitos presentes com o entendimento de que, também, através dos conflitos é possível construir uma prática efetiva.
- Aludem que o ensino da enfermagem no Brasil tem sido norteadado, desde o princípio, por um saber técnico, que privilegia o aspecto curativo hospitalar. Esta ênfase é histórica e casual e não tem sido diferente na Universidade Federal do Piauí, o que, a rigor, contribui para um ensino fragmentado, voltado para a resolução de problemas mediante aplicação rigorosa de teorias, arraigando a padronização de técnicas científicas que ainda perduram nas salas de aula e no ambiente hospitalar, por condições diversas atreladas aos professores, aos alunos e ao contexto da escola, razão por que revelam grande empenho pela alteração desse quadro, o que vêm fazendo, mesmo que num ritmo lento, mas positivo, seja pela resignificação de práticas pedagógicas, seja pela compreensão e convicção do ser professor de profissão.

- Há certa evidência de que as professoras, por vezes, se sentem fazendo práticas pedagógicas até de modo improvisado, sem, necessariamente, estar expressando descompromisso profissional ou falta de esforço individual de cada uma. Aos poucos, com os estudos e metodologias de ensino passam a compreender um novo contexto no ensino da enfermagem e na saúde onde a criticidade é necessária.
- A busca reiterada e consciente de direcionamentos didáticos e pedagógicos que procurem romper com a forma vertical de ensinar, estimulando o aluno a exercitar seu poder de criatividade, bem como a compreender o movimento da realidade circundante como algo em permanente transformação. Ou seja, usar o conhecimento e a técnica para vencer desafios na área da saúde e não para padronizar rotinas e condutas do cuidado ao paciente, portanto, desafiando o aluno a participar intensamente, de modo que evite separar o pensar do fazer, o teórico do prático.
- A adoção de formatos variados de ensinar ao longo de sua prática docente, ao usarem novas metodologias interativas, o que destacaram como importante para a construção de sua prática, inclusive com a possibilidade de partilhar experiências com os pares e com os alunos.
- A formação continuada e o acesso ao referencial teórico, tanto na área específica como no campo da educação, possibilitaram ampliar a compreensão da prática pedagógica, na construção de uma nova acepção do ato de ensinar e do ato de aprender, configurando com mais clareza o lugar e o sentido que ocupam os saberes na docência, o que conduz ao entendimento de que na docência nada está pronto e que sempre há algo a construir, a ultrapassar.
- É nítido que a identificação das professoras se faz pelo saber prático ou da experiência, ou seja, elas se definem como profissionais de sala de aula que para ensinar bem necessitam do fazer pedagógico peculiar, nesse sentido enfatizam o papel da experiência como atividade intrínseca à profissão, mesmo reconhecendo que, por vezes, fatores externos possam regular sua prática, o que não reduz e nem elimina a compreensão de que o fazer pedagógico do professor precisa ser, com certa constância, renovado e ressignificado.

- Para exercer a docência no âmbito do curso de enfermagem não basta simplesmente aplicar teorias oriundas dos conhecimentos universitários. Elas são necessárias, mas precisam que a especificidade do campo educacional seja reconhecida e considerada para terem confirmada sua validade.
- O reconhecimento de que o exercício reflexivo por meio da História Oral, contribuiu para fortalecer a reconstrução de suas práticas docentes de enfermagem em virtude da vivência do processo de reapropriação de experiências concretas, transformando-as em novas experiências, mais ricas e mais significativas.
- Na condição de enfermeiras-docentes dão conta da sua profissionalidade como fenômeno em construção no seio da própria experiência professoral, dado que se confirma por meio de uma prática pedagógica que se quer exigente, consciente, criativa e dinâmica.

Assim, o que nos parece é que a intenção central que motivou e que direcionou nosso trabalho teve seu cumprimento a bom termo. A partir do seu desenvolvimento não só identificamos, como procedemos a profundas descrições e análises acerca dos processos, dos investimentos, bem como de continuidades e discontinuidades que, em geral, se apresentam na caminhada rumo à docência. Para tanto, preliminarmente, ouvimos as professoras-interlocutoras, por meio da História Oral, que dentre suas características, é conhecida pela peculiaridade de sublinhar a presença do sujeito na história.

Reforçamos que nosso olhar esteve voltado para a questão da prática pedagógica na interface com os saberes docentes e, neste sentido, os resultados das análises mostram que as professoras-interlocutoras evidenciam em seus relatos narrativos esses aspectos que consideramos pontuais como exigência da prática pedagógica em situações reais de ensino.

De sorte que, ao chegarmos ao final deste estudo, após trilharmos os caminhos da História Oral em busca de respostas às nossas indagações, na tentativa de compreensão do objeto de estudo, constatamos que as professoras do Curso de Enfermagem vêem a formação do professor como forte aliada no desenvolver de uma prática pedagógica atual, comprometida com o alunado, com o contexto sócio-histórico, enfim, com a finalidade precípua do ensino e aprendizagem. A propósito é como nos diz Flores (2003), cuja perspectiva do tornar-se professor de profissão requer atentar, ou seja, considerar aspectos como complexidade, idiossincrasias e multidimensionalidades, o que correlativamente aponta

para três significativas implicações que se afiguram, simultaneamente, indispensáveis e interdependentes, a saber:

- a) os processos de aprender a ensinar, os quais, em geral, no início surgem associados a aspectos mais técnicos de ensino;
- b) os processos de socialização profissional, cuja ocorrência decorre da interação entre indivíduo e contexto;
- c) os processos de transformação da identidade profissional docente, que diz respeito ao entendimento da experiência individual, mediado por crenças e valores acerca do ser professor e, sobretudo, do professor que é e do professor que vislumbra vir a ser.

Nesta direção, no estudo desenvolvido, foi possível obter evidências de que os saberes das professoras estão em permanente construção e decorrem, em grande parte, das influências geradas pela sua história, pela sua formação universitária, pelas experiências profissionais vividas na escola e pelas interações com outros professores no exercício profissional, o que corrobora o entendimento de que o movimento de avanço da reflexão, sobre o ser professor deve ser necessário e contínuo, assim como a busca de caminhos inovadores e de novos contornos à prática pedagógica do enfermeiro-professor, que sabemos ser um processo de construção e reconstrução.

Desse modo, a formação do professor possibilita uma prática pedagógica atual, contextualizada, preocupada com o contexto sócio-político-cultural com vistas às transformações da sociedade indo ao encontro das Diretrizes Curriculares do curso de enfermagem, que procuram assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade do ensino oferecido ao aluno, estimulando a adoção de concepções que visem ao desenvolvimento da prática investigativa nas diversas áreas de atuação (assistência, ensino, pesquisa e extensão), configurando a compreensão de que professor e aluno são sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, em conformidade com os preceitos do SUS que alberga a assistência do paciente como sujeito ativo na assistência do cuidar, respeitando a singularidade e individualidade de cada ser humano.

Assim, uma significativa constatação desta pesquisa considerando uma dimensão triangular articulada, que envolve a formação do professor, a prática pedagógica e os saberes docentes das professoras de enfermagem, é que a formação continuada, no cotidiano da prática pedagógica, os saberes docentes são adquiridos, processados, reprocessados e

difundidos, de maneira que, nessa dialeticidade, esses saberes favorecem também a formação. Favorecem a compreensão do tornar-se professor de profissão.

De modo que, compreendemos que o propósito deste trabalho dissertativo foi plantar uma semente na qual depositamos expectativas relacionadas ao enfermeiro professor, e esperamos favorecer sua germinação, no sentido de contribuir para semear essa idéia, voltada para a articulação do ensino e da prática pedagógica, como uma sinalização clara de valorização e de aperfeiçoamento da ação docente em enfermagem.

Nesse sentido, na globalidade, nossa compreensão é que estamos concluindo de forma parcial e provisória, dado que estudos dessa natureza, nem sempre permitem ao pesquisador registrar afirmações definitivas, finalísticas e conclusivas, embora reconheçamos (e é verdadeiro) que as análises dos dados por nós empreendidas corroboram, isto é, reafirmam nossos encaminhamentos conclusivos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

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 - SP: Alínea, 1999.

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.

BAPTISTA, S. de S. e BARREIRA, I. de A. **A Luta da enfermagem por um espaço na universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.

BORDENAVE, J.D. Alguns fatores pedagógicos. **Revista Interamericana de Educação de Adultos**, Petrópolis, v.3, n. ½, p. 165-167, 1983.

BRANDÃO, M. de L. L.N.; OLIVEIRA, M. M. P.; SILVA, M. M. N. B. A Diretoria de Assuntos Acadêmicos. **Revista Universidade Federal do Piauí**, Teresina, v. 1 n. 3 especial, p. 12-15, fev. 1982.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 11 de novembro de 2005.

BRASIL, 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.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Federal de Educação, Parecer nº. 314/1994. **Currículo mínimo para o curso de enfermagem**. Brasília. Conselho Federal de Educação. Abril, 1994.

_____. 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. 99801-2.

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

_____. Lei nº. 5.528 de 11/11/1968. **Criação da Universidade Federal do Piauí – UFPI**. Brasília, 1968.

_____. Lei nº. 4.024 de 20/12/1961 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1961.

_____. Lei nº.775 de 06/08/1949. Dispõe sobre o ensino de enfermagem no país e dá outras providências. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1949.

_____. Decreto nº. 17.268 de 1925. **Institucionalizado o ensino de enfermagem no Brasil**. Rio de Janeiro, 1925.

_____. Decreto nº. 20.109 de 1925. A presidência oficializa a Escola de Enfermagem Anna Nery no Brasil, como instituição de ensino. Rio de Janeiro, 1925.

CARVALHO, A. C. **Orientação e ensino de estudantes de enfermagem no campo clínico.** 1972. 126 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972..

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

CHIRELLI, M.Q. **O processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do curso de enfermagem da FANEMA.** 2002. 215 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (USP), Ribeirão Preto - SP, 2002.

CUNHA, A. Z. S. Na educação em enfermagem e seu compromisso social. **Revista do Centro de Educação da UFSC**, Florianópolis, n. 01, v.27, p. 124-126, mai. 2002.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara – SP: JM Editora, 1998.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** 4. ed. São Paulo: Cortez, Brasília-DF: MEC: UNESCO, 2000.

DILLY, C. M. L.; JESUS, M. C. P. de. **Processo educativo em enfermagem: das concepções pedagógicas à prática profissional.** São Paulo: Robe Editorial, 1995.

FARIAS, J.I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n 5, p.169, set/out. 2004.

FERNANDES, J. D. **O Ensino de Enfermagem e de Enfermagem Psiquiátrica no Brasil.** 1975. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Universidade Federal da Bahia – Salvador, 1975.

FERREIRA, L. S. **Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão.** São Paulo: Revinter, 2001.

FERREIRA, M.M.; AMADO, J. (Org.) **Usos & abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 1996.

FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.) **História oral e multidisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

FIorentini, D.; Souza JR, A. J.; Melo, A.G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J.A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Lisboa: Porto Editora, 2003.

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

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução do francês por Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GERMANO, R. **Educação e ideologia em enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1985.

GIESTA, N.C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara-SP: Junqueira & Morin Editores, 2005.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: uma teoria crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇÁLVez, A. M.; SENA, R. R. de. A pedagogia do cuidado de enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v.3, n. ½, p. 41-45. 1999.

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

FERRO, L. B. **Educação e Saúde: o ensino odontológico no Piauí – história, memória e realidade**. 2005. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí-UFPI – Teresina - PI, 2005.

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

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 13ª ed. São Paulo (SP): Loyola, 1995.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **O que você precisa saber sobre história da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMA, M. G. S. B. **O desenvolvimento profissional do/as professores/as pelas histórias de vida**: revisitando percursos de formação inicial e continuada. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Natal - RN, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEYER, D. E. e KRUSE, M. H. L. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão. **Anais do 6º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem**, Teresina, maio, 2002.

MEIHY, J.C. S.B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3 ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 1996.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M.G.N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2002.

MEDEIROS, M.; TIPPLE, A. F. V. e MUNARI, D. B. A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. **Revista Eletrônica de Enfermagem (on-line)**, Goiânia, v. 1 n. 1, p. 122-124, out./dez. 1999.

MOREIRA, A.F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 1997.

NEVES, L.A. Memória, história e sujeitos: substratos da identidade. **História oral**, São Paulo, n.4, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

NOGUEIRA, L. T. **A Trajetória da enfermagem moderna no Piauí: 1937-1977**. 1996. 217 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery-EEAN/UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

NUNES, B. M. V. T. e BAPTISTA, S. de S. **Os Primórdios do Ensino da Enfermagem Moderna no Piauí: lutas e conquistas na universidade 1973-1977**. Teresina: EDUFPI, 2004.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXII, nº.74, p. 27-42, abril. 2001.

PAIXÃO, W. **História de enfermagem**. 5. ed. Rio de Janeiro: Júlio Reis, 1979.

PÉREZ, G.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar a escola**. 4ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 2. v. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, D. **Hegemonia médica na saúde e a enfermagem**. São Paulo, Cortez, 1989.

POLIT, D.F.; HUNGLER, B.P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

POLLACK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

REINALDO, A.M. S.; SAEKI, T.; REINALDO, T.B.S. O uso da história oral na pesquisa em enfermagem psiquiátrica: revisão bibliográfica. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 5, n. 2, p.65-70. 2003. Disponível em <http://www.fen.ufg.br/revista>. Acesso em 28 out. 2005.

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

SACRISTÁN, G. **Reformas educacionais: utopia, retórica e prática**. Brasília: CNTE, 1996.

SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 8. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SAUTHIER, J. **A missão de enfermeiras norte-americanas na capital da república: 1921-1931**. 1996.258 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem Anna Nery - EEAN/UFRJ, Rio de Janeiro 1996.

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

SILVA, T. da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

SHIGUNOV NETO, A. M.; SHIZUE, L. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 2004.

SOUZA, M.C.C.C. **A escola e a memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH: EDUSF, 2000.

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

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro: PUC, 1999. (mimeo.)

TARDIF, M., LESSARD, C., e LAHAYE, L. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.215-233, 1991.

THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. **I Congresso Ibero-americano de Formação de professores**. UFSM, 2000.

_____. **O saber social da prática docente**. Fortaleza: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará, 1993. (Mimeo.).

Universidade Federal do Piauí (UFPI). **Centro de Ciências da Saúde no Ensino Superior do Estado do Piauí**. Teresina, v. 1, n.3, jul. 1982.

TEIXEIRA, I. A. C. História oral e educação, virtualidades, impregnações, ressonâncias. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P.A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

VÍCTORA, C.G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DO CURSO DE ENFERMAGEM: revisitando a construção dos saberes docentes.

Você está sendo convidada para participar da pesquisa, **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DO CURSO DE ENFERMAGEM:** revisitando a construção dos saberes docentes, sob orientação da professora doutora Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Você foi selecionado por ser professor efetivo do curso de enfermagem desta instituição e dar aula nos 4º ou 5º períodos. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo deste estudo é investigar o lugar e o sentido dos saberes docentes na prática dos professores do curso de enfermagem da UFPI.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a entrevista temática semi-estruturada. A entrevista será gravada em fita (K7). Após a transcrição de sua fala, lhe será entregue uma cópia para averiguar a autenticidade de seu discurso.

Não identificamos riscos relacionados com sua participação. Já os benefícios são apoiar o estudo sobre a prática pedagógica e os saberes no fazer docente. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação, a qualquer momento.

A pesquisadora é a mestranda em Educação: Maria Zélia de Araújo Madeira, residente à Rua Humberto de Campos Nº. 1291, Bairro Lourival Parente, CEP – 64023-600, Teresina – PI, com telefone (86) 3227-2033 e e-mail – mmadeira@novafapicom.br.

.....

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da pesquisa

APÊNDICE B – Entrevista semi-estruturada

**Título do projeto de pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DO
CURSO DE ENFERMAGEM:** revisitando a construção dos saberes docentes

PARTE I

- 1. Identificação: _____
- 2. Sexo: M () F ()
- 3. Faixa etária:
 - () 25 a 30 anos
 - () 31 a 40 anos
 - () 41 a 50 anos
 - () 51 ou + anos
- 4. Graduação: ano _____ escola _____
- 5. Pós-graduação: ano _____ escola _____ temática _____
 - Ano _____ escola _____ temática _____
- 6. Regime de trabalho: _____
- 7. Carga horária: _____
- 8. Há quanto tempo é professor: _____
- 9. Participou de curso que envolve formação do professor: _____
- 10. Participou de curso sobre práticas pedagógicas: _____
- 11. Disciplinas que já ministrou: _____
- 12. Disciplinas que ministra atualmente: _____
- 13. Participa de algum projeto de pesquisa ou de extensão: _____

PARTE II

- 14. Como desenvolve sua prática em sala de aula?
- 15. Como distribui o conteúdo da sua disciplina?
- 16. Comente a metodologia adotada e como os alunos a recebem.
- 17. Quais saberes considera relevantes na prática pedagógica?

- 18. Você considera necessário que o docente da área de enfermagem tenha conhecimento pedagógico. Justifique.
- 19. Qual o lugar dos saberes profissionais da docência na sua prática pedagógica?
- 20. Que saberes você construiu na vivência da docência?
- 21. Como você construiu ou constrói esses saberes?
- 22. Sua formação ou experiência profissional possibilitou a construção desses saberes? Justifique.
- 23. Fale sobre os limites e possibilidades do exercício da prática docente.
- 24. Para você, como os saberes da docência contribuem na sua prática docente? E na aprendizagem do alunado?

ANEXO - A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COORDENAÇÃO DO CURSO DE ENFERMAGEM

CURRÍCULO DO CURSO DE ENFERMAGEM

BLOCO 1

CODIGO	DISCIPLINA	CREDITO	PRE-REQUISITO
101-102	Bioestatística	2.2.0	-
230-047	Biologia Geral	1.2.0	-
111-190	Anatomia geral	4.4.0	-
302-990	Tópicos em Sociologia da Saúde	4.0.0	-
305-151	Antropologia Filosófica	2.0.0	-

BLOCO 2

CODIGO	DISCIPLINA	CREDITO	PRE-REQUISITO
305-100	Introdução a Metodologia Científica	4.0.0	
111-220	Histologia e Embriologia p/ Enferm.	2.2.0	Biologia Geral
110-003	Microbiologia e Imunologia Básica - Enferm.	2.4.0	Anatomia Geral
113-120	Bioquímica para enfermagem	2.4.0	Anatomia Geral
110-012	Parasitologia Geral	2.2.0	Anatomia Geral
	Optativa		

BLOCO 3

CODIGO	DISCIPLINA	CREDITO	PRE-REQUISITO
106-200	História da Enfermagem	2.0.0	.
103-120	Patologia e Processos Gerais	2.2.0	Microbiologia e Imunologia Básica - Enferm.
101-117	Estudo da Saúde Coletiva I	1.2.0	Parasitologia Geral Bioestética
112-220	Fisiologia para enfermagem	1.6.0	Bioquímica para enfermagem
106-202	Psicologia Aplicada a Enfermagem	1.2.0	

112-121	Biofísica para Enfermagem	1.2.0	Biologia Geral
---------	---------------------------	-------	----------------

BLOCO4

CODIGO	DISCIPLINA	CREDITO	PRE-REQUISITO
106-201	Deontologia e Legislação	2.0.0	História da Enfermagem
101-118	Estudo da Saúde Coletiva II - Profilaxia	2.2.0	Estudo da Saúde Coletiva I
113-220	Farmacologia para Enfermagem	2.4.0	Fisiologia para enfermagem
106-203	Enfermagem em Saúde Mental	2.3.0	Psicologia Aplicada a Enfermagem Patologia e Processos Gerais
106-204	Epidemiologia Aplicada	2.2.0	Estudo da Saúde Coletiva I
	Optativa		

BLOCO 5

CODIGO	DISCIPLINA	CREDITO	PRE-REQUISITO
106-205	Fundamentação Básica de Enfermagem	5.8.0	Farmacologia para Enfermagem Enfermagem em Saúde Mental Introdução a Metodologia Científica Patologia e Processos Gerais
106-221	Saúde Ambiental	3.1.0	Estudo da Saúde Coletiva II
106--207	Semiologia e Semiotécnica	5.5.0	Farmacologia para Enfermagem Enfermagem em Saúde Mental Epidemiologia Aplicada Patologia e Processos Gerais

BLOCO 6

CODIGO	DISCIPLINA	CREDITO	PRE-REQUISITO
160-208	Saúde da Mulher	4.7.0	Fundamentação Básica em Enferm. Semiologia e Semiotécnica p/ Enferm.
106-209	Saúde da Criança e do Adolescente	4.7.0	Fundamentação Básica em Enferm. Semiologia e Semiotécnica p/ Enferm.
106-210	Enfermagem nas Emergências	2.2.0	Fundamentação Básica em Enferm. Semiologia e Semiotécnica p/ Enferm.

106-211	Educação em Saúde	2.0.0	Saúde Ambiental Semiologia e Semiotecnica p/ Enferm.
---------	-------------------	-------	---

BLOCO 7

CODIGO	DISCIPLINA	CREDITO	PRE-REQUISITO
106-212	Administração em Enfermagem I	4.0.0	Educação em Saúde Saúde da Criança e do Adolescente Enfermagem nas Emergências
106-213	Saúde do Adulto e do Idoso	2.2.0	Educação em Saúde Saúde da Criança e do Adolescente Enfermagem nas Emergências
106-214	Administração em Saúde Publica	2.4.0	Educação em Saúde Saúde da Criança e do Adolescente Enfermagem nas Emergências

BLOCO 8

CODIGO	DISCIPLINA	CREDITO	PRE-REQUISITO
106-215	Administração em Enfermagem II	3.3.0	Administração em Enfermagem I Saúde do Adulto e do Idosos Administração em saúde Pública
106-216	Estágio Curricular I	0.0.28	Administração em Enfermagem I Saúde do Adulto e do Idosos Administração em saúde Pública
106-218	Seminário de Pesquisa	1.3.0	Estágio Curricular I Administração em Enfermagem II

BLOCO 9

CODIGO	DISCIPLINA	CREDITO	PRE-REQUISITO
106-217	Gerência em Serviços	0.0.14	Estágio Curricular I Administração em Enfermagem II
106-219	Estágio Curricular II	0.0.14	Estágio Curricular I Administração em Enfermagem II

OPTATIVAS		CREDITOS
402-009	Didática aplicada a Enfermagem	4.0.0
304-036	Cultura Brasileira	4.0.0
106-130	Atendimento de Emergência	4.0.0
260-021	Microinformatica	0.4.0

109-220	Nutrição e Dietoterapia	2.2.0
106-400	Planejamento Familiar	2.2.0

		Profilaxia
MORFOLOGIA		Anatomia geral
		Histologia e Embriologia p/ Enferm.
CIÊNCIAS BIOLÓGICA	Fisiologia	Biofísica para Enfermagem
		Bioquímica para enfermagem
		Farmacologia para Enfermagem
		Fisiologia para enfermagem
	Patologia	Microbiologia e Imunologia Básica - Enferm.
		Parasitologia Geral
		Patologia e Processos Gerais
Biologia	Biologia Geral	
CIÊNCIAS HUMANAS	Antropologia Filosófica	Antropologia Filosófica
	Sociologia	Tópicos em Sociologia da Saúde
	Psicologia Aplicada a Enfermagem	Psicologia Aplicada a Enfermagem
História da Enfermagem		História da Enfermagem
Exercício da Enfermagem		Deontologia e Legislação
Epidemiologia		Epidemiologia Aplicada
		Estudo da Saúde Coletiva I
Bioestatística		Bioestatística
Saúde Ambiental		Educação em Saúde
		Estudo da Saúde Coletiva II -
		Saúde Ambiental
Semiologia e Semiotécnica de Enfermagem		Enfermagem nas Emergências
		Fundamentação Básica de Enfermagem
		Semiologia e Semiotécnica
Metodologia de Pesquisa		Introdução a Metodologia Científica
		Seminário de Pesquisa
III - Área : Assistência em Enfermagem		Enfermagem em Saúde Mental
		Estágio Curricular I
		Estágio Curricular II
		Saúde da Criança e do Adolescente
		Saúde da Mulher
IV - Administração em Enfermagem		Saúde do Adulto e do Idoso
		Administração em Enfermagem I
		Administração em Enfermagem II
		Administração em Saúde Pública
		Gerência em Serviços

Introdução a Metodologia Científica	60	Introdução a Metodologia Científica	60
Bioestética	60	Bioestética	60
Anatomia geral	120	Anatomia geral	120
Biologia Geral	90	Biologia Geral	45
Histologia e Embriologia p/ Enferm.	60	Histologia e Embriologia p/ Enferm.	60
Bioquímica para enfermagem	90	Bioquímica para enfermagem	90
Ética e História da Enfermagem	45	Deontologia e Legislação	30
		História da Enfermagem	30
Introdução à Sociologia	60	Tópicos em Sociologia da Saúde	60
Microbiologia e Imunologia Básica - Enferm.	60	Antropologia Filosófica	30
	90	Microbiologia e Imunologia Básica - Enferm.	90
Parasitologia Geral	60	Parasitologia Geral	60
Fisiologia para enfermagem	105	Fisiologia para enfermagem	105
Farmacologia para Enfermagem	90	Farmacologia para Enfermagem	105
Patologia e Processos Gerais	60	Patologia e Processos Gerais	60
Psicologia Aplicada a Enfermagem	60	Psicologia Aplicada a Enfermagem	45
Estudo da Saúde Coletiva I	45	Estudo da Saúde Coletiva I	45
Estudo da Saúde Coletiva II - Profilaxia	60	Estudo da Saúde Coletiva II - Profilaxia	60
Fundamentos de Enfermagem	210	Biofísica para Enfermagem	45
		Fundamentação Básica de Enfermagem	195
		Semiologia e Semiotécnica	150
Enfermagem Psiquiátrica	120	Enfermagem em Saúde Mental	75
Didática Aplicada a Enfermagem	60	Não há equivalência	
Enfermagem médico-cirúrgica	315	Saúde do Adulto e do Idoso	225
Enferm. em doenças transmissíveis	75	Epidemiologia Aplicada	60
Enfermagem Obstétrica	150	Saúde da Criança e do Adolescente	165
Saúde da Mulher	150	Saúde da Mulher	165
Nutrição Aplicada a Enfermagem		Não há Equivalência	
Diototerapia		Não há Equivalência	
Enfermagem em Saúde Pública I	120	Educação em Saúde	30
		Saúde Ambiental	60
Administração aplicada Enfermagem	225	Administração em Enfermagem I	120
	90	Administração em Enfermagem II	90
Supervisão e Trein. De Pessoal de Enf.	75	Gerência em Serviços de saúde	210
	60	Enfermagem nas Emergências	60
Estudo da Saúde Coletiva	45	Administração em Saúde Pública	60
		Seminário de Pesquisa	60
Estágio Médico-cirúrgico	180	Estágio Curricular I	420
Estágio Materno Infantil	180		
Estágio em Saúde Comunitária	180	Estágio Curricular II	
DISCIPLINAS OPTATIVAS CURRÍCULOS 01 E 02		DISCIPLINAS OPTATIVAS CURRÍCULO 03 - NOVO	
Atendimento de Emergência	60	Microinformática	60
Cultura Brasileira	60	Atendimento de Emergência	60

Elemento de Pesquisa em Enfermag.	60	Cultura Brasileira	60
Biofísica para enfermagem	60	Didática aplicada a Enfermagem	60
Socorro de Urgência	60	Nutrição e Dietoterapia	60
	60	Planejamento Familiar	60

ESTRUTURA CURRICULAR

Os conceitos e / ou pressupostos referidos no perfil do profissional enfermeiro serão conformados em uma estrutura curricular que terá os seguintes eixos integradores:

- o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem;
- estudo do homem no seu ciclo vital;
- integração dos conteúdos das disciplinas do curso;
- equilíbrio entre os enfoques de atenção integral ao indivíduo, família e comunidade nos aspectos preventivos e curativos
- desenvolvimento de conteúdos de administração de forma gradual e sucessiva para garantir a capacidade de planejamento administração da assistência e dos serviços de enfermagem em todos os níveis de atenção em saúde;
- adequação de conteúdo teórico-prático que garantam desempenho profissional em atividades assistenciais, educativas e de investigação;
- redefinição dos conteúdos de saúde mental;
- incorporação de estágio curricular como forma de garantir os desempenhos profissionais necessários à formação do enfermeiro
- compreensão de que o profissional, após sua graduação, tenha perspectivas de aprofundar o conhecimento nas várias áreas de enfermagem

6.1 - CARGA HORÁRIA E DURAÇÃO DO CURSO

A proposta de Currículo Pleno do curso de Enfermagem terá a duração de quatro anos e meio ou nove semestres letivos com uma carga horária total de 3.780 horas aulas. Compreende as matérias contidas no currículo, fixado pela Portaria N°. 1.721 de 15/12/94, as disciplinas complementares optativas e as disciplinas obrigatória por legislação específica assim distribuídas:

ÁREA	PERCENTUAL	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
1º - Bases Biológicas e Sociais	25%	900h	60
2º - Fundamentos da Enfermagem	25%	900h	60
3º - Assistência de Enfermagem	35%	1260h	84
4º - Administração em Enfermagem	15%	540h	36
TOTAL	100%	3600h	240

DISCIPLINAS	CARGA HORARIA	CRÉDITOS
Disciplinas Obrigatórias	3600h	240
Disciplinas Obrigatórias por Legislação Especifica	60h	4
Disciplinas Optativas	120h	8
TOTAL	2780	252

Cada crédito equivale a 15 horas.

ANEXO - B

LEI Nº. 775, DE 6 DE AGOSTO DE 1949

Dispõe sobre o ensino de enfermagem no País e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino de enfermagem compreende dois cursos ordinárias:

- a) curso de enfermagem;
- b) curso de auxiliar de enfermagem.

Art. 2º O curso de enfermagem terá a duração de trinta e seis meses, compreendidos os estágios práticos, de acordo com o Regulamento que for expedido.

Art. 3º O curso de auxiliar de enfermagem será de dezoito meses.

Art. 4º Para a matrícula em qualquer dos cursos apresentará o candidato:

- a) certidão de registro civil, que prove a idade mínima de dezesseis anos e a máxima de trinta e oito;
- b) atestados de sanidade física e mental e de vacinação;
- c) atestado de idoneidade moral.

Art. 5º Para a matrícula no curso de enfermagem é exigido, além dos documentos relacionados no artigo 4º, o certificado de conclusão do curso secundário.

Parágrafo único. Durante o prazo de sete anos, a partir da publicação da presente Lei, será permitida a matrícula a quem apresentar, além dos documentos relacionados no artigo 4º, qualquer das seguintes provas:

- a) certificado de conclusão de curso ginásial;
- b) certificado do curso comercial;
- c) diploma ou certificado de curso normal.

Art. 6º Para a matrícula no curso de auxiliar de enfermagem exigir-se-á uma das seguintes provas:

- a) certificado de conclusão do curso primário, oficial ou reconhecido;
- b) certificado de aprovação no exame de admissão ao primeiro ano ginásial, em curso oficial ou reconhecido;
- c) certificado de aprovação no exame de admissão.

Parágrafo único. O exame de admissão, que será prestado perante a própria escola, constará de provas sobre noções de português, aritmética, geografia e história do Brasil.

Art. 7º Verificado excesso de candidatos sobre o limite de matrículas iniciais no curso de enfermagem, serão todos submetidos a concurso de seleção, elaborado pelo órgão competente do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 8º O Regulamento disporá sobre o currículo de cada curso, o regime escolar, as condições de promoção e as de graduação e funcionamento dos cursos de pós-graduação, inclusive a enfermagem de saúde pública e as instruções para autorização de funcionamento dos referidos cursos.

Art. 9º O Regulamento de que trata a presente Lei deverá ser expedido pelo poder competente, dentro do prazo improrrogável de noventa dias, a contar da publicação desta Lei.

Art. 10. Para que um curso de enfermagem ou de auxiliar de enfermagem se organize e entre a funcionar, é indispensável autorização prévia do Governo Federal, a qual se processará nos termos do Regulamento a que se refere o artigo desta Lei.

Parágrafo único. A Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Saúde promoverá as verificações que, reunidas em relatório, serão submetidas, com parecer, ao Ministério da Educação e Saúde, a qual expedirá portaria de autorização para funcionamento, válida pelo período de dois anos.

Art. 11. Decorrido o primeiro ano letivo, o estabelecimento será obrigado a requerer, dentro de sessenta dias, o reconhecimento do curso, sob pena de ser cassada a autorização.

Art. 12. Quando o aconselharem razões de natureza didática ou de interesse público, o Conselho Nacional de Educação poderá propor a prorrogação da autorização por um ano letivo. Cabe-lhe, ainda, decidir na forma da lei sobre a transferência de alunos regularmente matriculados, quando negado o reconhecimento do curso.

Art. 13. Ao aluno que houver concluído o curso de enfermagem será expedido diploma; ao que houver concluído o curso de auxiliar de enfermagem, será expedido certificado.

Art. 14. A concessão de reconhecimento de curso far-se-á mediante decreto do Presidente da Republica, sendo indispensável prévio parecer favorável do Conselho Nacional de Educação.

Art. 15. Os cursos de enfermagem atualmente equiparados passam à categoria de cursos reconhecidos.

Art. 16. Os alunos e ex-alunos diplomados pelas escolas oficiais de enfermagem, uma vez organizado o curso de enfermagem, poderão receber o diploma a que se refere o artigo 13 desde que sejam aprovados em todas as matérias do currículo de trinta e seis meses, de acordo com o artigo 2º.

§ 1º As escolas oficiais de enfermagem já existentes são autorizadas a manter cursos de enfermagem e de auxiliares de enfermagem, de acordo com a presente Lei.

§ 2º O Poder Executivo expedirá novo regulamento para essas escolas.

Art. 17. Os estabelecimentos que mantêm cursos de enfermagem e de auxiliar de enfermagem, autorizados ou reconhecidos, serão fiscalizados de acordo com as instruções

aprovadas pelo Ministério da Educação e Saúde.

§ 1º Essa fiscalização será executada sem ônus algum para as escolas.

§ 2º Até que seja criado o órgão próprio para cuidar dos assuntos referentes ao ensino de enfermagem, a fiscalização será feita por inspetores itinerantes diplomados em enfermagem e subordinados à Diretoria do Ensino do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 18. Uma vez instalado o órgão próprio no Ministério da Educação e Saúde, será realizada, de acordo com as instruções que forem baixadas, prova de habilitação para o exercício da função de inspetor, de que trata a presente Lei, exigida do candidato a apresentação do diploma de enfermagem por escola oficial ou reconhecida.

Art. 19. As atuais escolas de enfermagem ou de auxiliar de enfermagem, ainda não autorizadas ou reconhecidas, existentes no País, ao ser publicada esta Lei, deverão requerer, dentro dos sessenta dias imediatos a essa publicação, a respectiva autorização do Poder Executivo.

Parágrafo único. Será concedido o reconhecimento imediato, se a autoridade encarregada da inspeção comprovar, que a escola satisfaz às exigências da presente Lei.

Art. 20. Em cada Centro Universitário ou sede de Faculdade de Medicina, deverá haver escola de enfermagem, com os dois cursos de que trata o art. 1º.

Art. 21. As instituições hospitalares, públicas ou privadas, decorridos sete anos, após a publicação desta Lei, não poderão contratar, para a direção dos seus serviços de enfermagem, senão enfermeiros diplomados.

Art. 22. Aos atuais cursos de enfermagem obstétrica será facultada a adaptação às exigências da presente Lei, de modo que se convertam em cursos de enfermagem e de auxiliares de enfermagem, destinados à formação de enfermeiras e de auxiliares de enfermeiras especializadas para a assistência obstétrica.

Art. 23. O Poder Executivo subvencionará todas as escolas de enfermagem que vierem a ser fundadas, no País e diligenciará no sentido de ampliar o amparo financeiro concedido às escolas já existentes.

Art. 24. A presente Lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 6 de agosto de 1949; 128º da Independência e 61º da República.

EURICO G. DUTRA
Clemente Mariani

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](#)