UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

MÁRCIA CRISTINA GODOY SIQUEIRA

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO TÉCNICA DOS TRABALHADORES EM SAÚDE: contribuições, limites e desafios de uma metodologia participativa

Itajaí

2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

MÁRCIA CRISTINA GODOY SIQUEIRA

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO TÉCNICA DOS TRABALHADORES EM SAÚDE: contribuições, limites e desafios de uma metodologia participativa

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, no Curso de Mestrado Profissionalizante em Saúde e Gestão do Trabalho da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Tereza Leopardi

Itajaí

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

S75p Siqueira, Márcia Cristina Godoy, 1963

O processo de ensino-aprendizagem na formação técnica dos trabalhadores em saúde [manuscrito] : contribuições, limites e desafios de uma metodologia participativa / Márcia Cristina Godoy Siqueira. – 2009.

181 f. : il. Color.

Cópia de computador (Printout(s)).

Claudia Bittencourt Berlim – CRB 14/964

MÁRCIA CRISTINA GODOY SIQUEIRA

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO TÉCNICA DOS TRABALHADORES EM SAÚDE: contribuições, limites e desafios de uma metodologia participativa

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre e aprovada pelo Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho, da Universidade do Vale do Itajaí.

Área de Concentração: Educação na Saúde e Gestão no Trabalho.

Itajaí (SC), 25 de novembro de 2009.

_____

Profª. Drª. Maria Tereza Leopardi
UNIVALI- Vale do Itajaí
Orientadora

_____

Prof. Dr. Luiz Roberto Agea Cutolo
UNIVALI- Vale do Itajaí
Membro Interno

_____

Prof. Dr. Rodrigo Otávio Moretti Pires
UFSC- Florianópolis
Membro Externo

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Otávio e Luiza, pela educação e ensinamentos de vida, amor e respeito ao próximo; por sempre me incentivarem e estarem presentes tanto nos momentos de alegria como nos de tristeza. Sem vocês nada seria possível em minha vida.

Ao Ricardo, com quem compartilho diariamente a alegria de viver, por ser muito mais do que esposo, por ser amigo paciente e companheiro dedicado. O seu amor e apoio foram fundamentais.

Aos meus filhos, Guilherme e Danilo, pelo amor incondicional, por acreditarem e torcerem por mim, por termos a oportunidade de caminhar e aprender juntos – vocês são a minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus por tornar tudo possível, por ser presente em minha vida, por me ajudar a seguir o caminho certo e por me dar forças para vencer todas as dificuldades do cotidiano.

A minha querida família, minhas irmãs, cunhados e sobrinhos, por todo carinho e presença constante em minha vida. Vocês me incentivaram, de múltiplas formas, a seguir meus estudos. Amo todos.

A querida Rosita Saupe, minha orientadora durante a fase do projeto de pesquisa, pela motivação inicial, sua sabedoria e amor, me incentivaram e me fizeram acreditar que eu chegaria ao final com êxito.

Ao Prof. Dr. Luiz Roberto Agea Cutolo e a Profª. Drª. Águeda Lenita Pereira Wendhausen, que enriqueceram minha proposta de dissertação com suas apreciações e sugestões, no momento da qualificação do projeto.

A minha querida orientadora Profª. Drª. Maria Tereza Leopardi, pela forma carinhosa com que me recebeu, no 'segundo tempo'. Você soube entender minhas expectativas e objetivos, dando-me liberdade de ação e me conduzindo com seu profissionalismo brilhante.

A todos os professores do Mestrado pela paciência, respeito, dedicação e comprometimento que sempre demonstraram para com os alunos.

Aos meus colegas e amigos de Mestrado pelos diálogos, alegria, apoio, e carinho nesta trajetória e, em especial, às Patrícia Policeno de Resende e Maria do Socorro Andrade Modesto, amigas queridas, por estes dois anos de mestrado, em que compartilhamos o mesmo quarto, os mesmos desafios e os mesmos sonhos.

Agradeço ainda a você Patrícia, por todos os relatórios, solicitações de diárias e passagens aéreas, elaborados e encaminhados, mensalmente ao Ministério da Saúde, esta parte burocrática, ninguém queria fazer e sobrou para você, que pontualmente os enviava.

A todos os colegas de trabalho e amigos, que por circunstância de suas formações e atividades, prestaram uma colaboração que, frequentemente, ultrapassou o simples dever do oficio e, em especial, à Alexsandra Cardoso Souza, Cristina Natália Périco, Fabiano Paiva Vieira, Fernando da Silveira Angelo, Hoquelina Inácio Silva, José Roberto Gomes de Paula, Magnólia Silva dos Santos, Maria Vanusa Alves da Silva e Noeli Maria Sturmer.

Obrigada queridos alunos e professores da ETSUS-TO que, através do diálogo, participaram dos "Círculos de Cultura" e possibilitaram a realização desta pesquisa. Conviver com vocês, nestes cinco meses de pesquisa, foi um presente, vocês provocaram em mim várias reflexões, aprendi em todos os momentos.

Finalmente, agradeço à equipe da UNESCO, do Ministério da Saúde e da UNIVALI por esta oportunidade e pela forma atenciosa e responsável com que sempre nos trataram.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

SIQUEIRA, Márcia Cristina Godoy. **O processo de ensino-aprendizagem na formação técnica dos trabalhadores em saúde:** contribuições, limites e desafios de uma metodologia participativa. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho) - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí (SC), 2009. Orientadora: Profª. Drª. Maria Tereza Leopardi.

Resumo: O estudo teve como objetivo discutir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com a utilização de uma metodologia participativa cuja base é a problematização segundo Paulo Freire. Busquei compreender a visão dos professores e alunos da Escola Técnica de Saúde do Tocantins, criada com a finalidade de oferecer educação profissional para os servidores empregados no Sistema Único de Saúde (SUS) e para aqueles que buscam o ingresso no mercado de trabalho em saúde. Neste contexto, foram identificadas as percepções dos docentes e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem frente às necessidades de assistência qualificada, as contribuições, os limites e desafios da metodologia adotada pela Escola, avanços e novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. A equipe pedagógica foi subsidiada para poder trabalhar o processo de ensino-aprendizagem com maior qualidade e para resultados efetivos em termos da qualificação profissional. Como fundamentação teórica busquei compreender com maior profundidade a história da educação profissional no Brasil, as tendências pedagógicas, a proposta metodológica de Paulo Freire e conceitos de outros autores que a completam e, ainda, processo de ensino-aprendizagem e planejamento educacional. Como metodologia de trabalho, foi utilizado o "Itinerário de pesquisa" do educador Paulo Freire, desenvolvido com sucesso entre educadores e educandos. O trabalho de campo foi realizado por meio de "círculos de cultura", em cinco encontros com os professores e alunos participantes. Os dados foram coletados de março a agosto de 2009 e constou de três etapas: a entrada no campo com construção dos temas geradores; codificação e decodificação dos temas; desvelamento crítico. Foram identificadas cinco temáticas significativas: problematização como opção metodológica; aplicação da 'metodologia problematizadora'; desafios do processo de ensino-aprendizagem; fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem; fatores que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Com a apreensão desta realidade complexa, foram propostos vários encaminhamentos necessários para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa possibilitou um ambiente de maior aproximação entre os diversos participantes e, além disso, permitiu 'problematizar' os principais temas geradores que interferem no processo de ensino-aprendizagem da Escola, o que proporcionou melhor compreensão desta realidade, além de desenvolver um conhecimento mais crítico sobre a mesma, de forma a recontextualizá-la com novas possibilidades, avanços e superações, numa visão dialética. Por este motivo, as considerações aqui apresentadas não chegam à sua condição final e expressam um momento vivenciado, uma transitoriedade própria dos momentos de ação, reflexão, ação ocorridos neste trabalho.

Palavras-chave: Educação profissionalizante. Formação de recursos humanos. Ensino. Aprendizagem (Http://decs.bvs.br).

SIQUEIRA, Márcia Cristina Godoy. **The teaching-learning process in the technical training of health workers:** contributions, limits and challenges of a

participative methodology. Dissertation (Master's Degree in Health and Management of Work) - University of Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí (SC), 2009. Supervisor: Dr. Maria Tereza Leopardi.

Abstract: The aim of this study is to discuss the development of the teaching and learning process, using a participatory methodology based on problematization, according to Paulo Freire. I sought to understand the views of teachers and students of the Escola Técnica de Saúde do Tocantins, a health education institution in the State of Tocantins, which was created to provide professional education for employees of the *Sistema Único de Saúde* (SUS), and also for those wishing to enter in the job market in the area of health. In this context, the views of teachers and students in the teaching-learning process were identified, faced with the needs for qualified healthcare, the contributions, limits and challenges of the methodology adopted by the education institution, and the advances and new possibilities in the teaching-learning process. The pedagogical team was subsidized to work through the teaching and learning process with higher quality, and more effective results in terms of professional qualification. Based on the theory, I sought to gain a deeper understanding of the history of professional education in Brazil, the pedagogical trends, the methodological proposals of Paulo Freire, and the concepts of other authors in relation to the teaching-learning process and educational planning. As a methodology for this work, the "research itinerary" of Paulo Freire was used, which has been successfully developed by educators and students. The field work was carried out by means of "circles of culture," in five meetings with teachers and students who took part in the study. The data were collected between March and August 2009, and consisted of three stages: entering the field and constructing generating themes; encoding and decoding the themes; and the critical unveiling. Five major themes were identified: *problematization* as a methodological tool; the use of problematization methods; the challenges of the teaching-learning process; factors that impede the teaching-learning process; and factors that facilitate the teaching-learning process. Having grasped this complex reality, measures were proposed to improve the teaching- learning process. This research enabled an environment which promoted closer relations between the various participants, and enabled the main generating issues that usually influenced the teaching-learning process of the education institution to be "problematized". Furthermore, it provided a better understanding of this reality, as well as developing a more critical knowledge of it, in order to recontextualize it with new possibilities, progresses and overcoming of difficulties, in a dialectical vision. For this reason, the considerations presented are not definitive, and express a particular moment experienced; a transience that is specific to the moments of action, reflection and action that occurred in this work.

Key words: Professional education. Training of human resources, Teaching. Learning. (Hppt://decs.bvs.br)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

1.1 Objetivo geral 16

1.2 Objetivos específicos 16

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 17

2.1 A educação profissional no Brasil 17

2.2 Tendências pedagógicas 27

2.3 Tentativas sintetizadoras 35

2.4 'Metodologia problematizadora' 40

2.5 Processo ensino-aprendizagem 48

2.6 Planejamento educacional 56

3 METODOLOGIA 65

3.1 Círculos de cultura 65

3.2 Contextos da pesquisa 66

3.3 Itinerário de pesquisa 67

3.4 Método de análise 70

3.5 Dimensão ética do estudo 70

4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 72

4.1 A Escola Técnica de Saúde do Estado do Tocantins - ETSUS-TO 72

4.2 Os docentes 77

4.3 Os discentes 79

4.4 A pesquisa 80

4.5 Codificação, decodificação e desvelamento crítico 113

4.6 Círculo com os docentes e discentes 132

5 CONCLUSÃO 137

REFERÊNCIAS 147

APÊNDICES 153

ANEXOS 171

1 INTRODUÇÃO

Por meio de uma parceria entre Ministério da Saúde - MS, Ministério da Educação - MEC, Ministério da Previdência Social - MPAS e da Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS, nasceu, no início da década de 1980, o Projeto Larga Escala. Seu propósito foi constituir os Centros Formadores de Nível Médio para a Saúde, ou Escolas Técnicas de Saúde, acompanhando um processo de redemocratização da sociedade brasileira. Surgiu como alternativa para a resolução dos problemas de baixa qualificação da força de trabalho empregada nos serviços de saúde, propiciando aos seus trabalhadores oportunidade de formação e aquisição de uma identidade profissional (SORIO, 2002; TOCANTINS, 2004a).

Essas escolas, hoje, funcionam de forma descentralizada e pertencem a Redes de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde, denominadas RET-SUS, que passaram a se constituir legalmente a partir da Portaria Ministerial nº 1298/GM, de 28 de novembro de 2000. Hoje, constituída em todas as regiões do Brasil (SORIO, 2002; TOCANTINS, 2004a), estas redes também estão vinculadas à Rede de Formación de Técnicos en Salud da Organização Pan-Americana de Saúde - OPAS e da Organização Mundial de Saúde - OMS.

A Escola Técnica de Saúde do Estado do Tocantins – ETSUS -TO, foi criada pelo Decreto nº 1.564, de 19 de agosto de 2002. É uma autarquia sob regime especial, vinculada à Secretaria Estadual de Saúde, com a finalidade de oferecer educação profissional de nível básico, técnico e pós-técnico, para os servidores empregados no Sistema Único de Saúde - SUS e para aqueles que buscam o ingresso no mercado de trabalho em saúde. Em junho de 2004, começou a primeira turma de alunos, com o Curso Técnico em Saúde Bucal (TOCANTINS, 2004b; TOCANTINS, 2006).

Como parte integrante da equipe de implantação, faço um retrospecto dos quase sete anos de existência da ETSUS-TO, citando algumas atividades realizadas neste período. Como ponto de partida, o Projeto Político Pedagógico – PPP - foi concebido pela equipe de implantação da Escola, com o apoio do Ministério da Saúde e do

Instituto de Saúde Coletiva da Bahia. Por meio de oficinas, estes órgãos subsidiaram as Escolas da Região Norte e Sul. O PPP foi construído coletivamente, visando atender à Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com suas dimensões políticas e pedagógicas. Hoje, com a equipe ampliada e, com maior experiência, a Escola tem como meta reavaliar suas próprias atividades e adequá-las às necessidades presentes.

Os planos de cursos são elaborados com o apoio dos docentes e técnicos da Secretaria Estadual de Saúde, tendo como foco o perfil de trabalhador que a Escola pretende formar. Sua organização curricular é composta por módulos. Há uma preocupação, por parte da Escola, em elaborar um currículo integrado, constantemente avaliado e reavaliado pela equipe pedagógica e pelos docentes, que atenda às necessidades do setor saúde e que favoreça a integração do ensino com o serviço.

A metodologia aplicada, refletindo o PPP, é participativa, tendo como sua estratégia fundamental a 'problematização' de situações vivenciadas porque os membros da equipe da ETSUS-TO acreditam que, ao ser adotada como proposta e assumida pelo corpo docente da Escola, poder-se-á propiciar trocas entre discentes e docentes, respeitando o aluno na sua individualidade, estimulando a participação, levando-o à uma aprendizagem significativa, e à formação de uma consciência crítica e transformadora, frente aos problemas de saúde e as suas resoluções (SOUZA et al., 1991; TOCANTINS, 2004b; CUTOLO, 2006). Para economia linguística, optei por utilizar a denominação 'metodologia problematizadora', por esta ser a forma reconhecida pelos participantes da pesquisa e pelos trabalhadores da escola, embora perceba a inadequação epistemológica que ela contém. A expressão é de uso comum entre aqueles que têm os conceitos de Paulo Freire como opção filosófica.

No processo seletivo para docentes, a Escola tem priorizado os profissionais com experiência em saúde pública. Geralmente, estes profissionais possuem vínculo estadual ou municipal, trabalham na gestão ou na assistência, sendo a docência uma segunda atividade na sua 'já tão apertada' agenda de trabalho. Nossos

professores, na sua maioria, não têm experiência com a formação profissional e muito menos com a ’metodologia problematizadora’ adotada pela Escola.

Frente a estes desafios, a capacitação pedagógica e o planejamento são estratégias que a Escola tem adotado, num esforço de melhorar a qualidade do ensino, instrumentalizando tecnicamente o professor. No entanto, a equipe diretiva da ETSUS-TO percebe várias fragilidades no processo de ensino-aprendizagem. Tem sido difícil implantar a metodologia adotada no dia-a-dia da sala de aula. Os professores da Escola foram formados de acordo com visões tradicionais da educação, usualmente fragmentadoras dos conhecimentos e das práticas. Falta-lhes experiência e embasamento teórico, uma vez que a ‘problematização’ exige um planejamento mais articulado por parte dos docentes e equipe pedagógica (BERBEL, 1995).

Como complicador, os conteúdos na área da saúde geralmente são bastante técnicos e a forma como o currículo vem sendo construído encontra-se, ainda, em alguns momentos, fragmentado, com excesso de conteúdos, dificultando a problematização das vivências. Sendo o trabalho complexo, as estratégias utilizadas têm sido importantes, mas ainda insuficientes. Diante desta realidade, faz-se urgente o debate aberto e a procura de alternativas concretas que possam ser testadas e que possam ser transformadoras, quantitativa e qualitativamente, possibilitando o enfrentamento de um cotidiano que oportunize realizar a proposta e ter esperança nos resultados.

Em relação aos alunos, o professor do ensino técnico, como todos os professores, tem expectativas e os ‘nossos’ não são diferentes. Uma pesquisa realizada confirma que, para o professor, o bom aluno é aquele repleto de virtudes e atitudes positivas:

> dos estudantes espera-se que sejam interessados, estudiosos, dedicados, assíduos e demonstrem ter iniciativa. [...] que participem ativamente das aulas teóricas e práticas e procurem complementação em bibliografia recomendada. [...] que sejam responsáveis, muito inteligentes, educados, e além dessas qualidades, assimilem bem o que é ensinado (MACHADO, apud BERBEL, 1995, p.9).

A autora afirma ainda que as Escolas pouco têm feito para desenvolver essas qualidades, uma vez que o processo educacional tem se pautado, principalmente, na transmissão/aquisição de conhecimentos ou técnicas, ou seja, o trabalho com o domínio cognitivo do aluno e os alunos não têm como aprenderem a ser participativos e nem a terem iniciativas, o que por si só representa uma quebra das expectativas dos professores.

Os alunos que ingressam na ETSUS-TO, em geral, estão há muito fora da Escola, com prática nos serviços de saúde, mas sem o necessário embasamento teórico, e apresentam diversas deficiências trazidas do ensino fundamental e médio. Geralmente, são treinados nos serviços por meio de capacitações que, apesar de importantes, não substituem a formação básica e profissional desejada. Somando-se a isto, falta motivação e interesse por parte de muitos. Em contrapartida, cada vez mais, novos saberes são requeridos do comportamento dos trabalhadores, sendo-lhes exigido capacidade de diagnóstico e de solução de problemas, criatividade e pró-atividade na tomada de decisões, trabalhar em equipe e enfrentar situações de mudanças, serem eficazes, eficientes e efetivos no processo de trabalho (BRASIL, 1999; SORIO, 2002).

A filosofia da Educação Permanente, pautada pelas necessidades de saúde das pessoas e populações, baseia-se na aprendizagem significativa, na possibilidade de transformar as práticas profissionais, deve ser feita a partir dos problemas enfrentados na realidade, levando em consideração os conhecimentos e as experiências que as pessoas já têm, e propõe que os processos de educação dos trabalhadores da Saúde façam-se a partir da problematização das vivências do processo de trabalho (BRASIL, 2007). Isto, no meu ponto de vista, reforça a importância de uma educação problematizadora, no processo de ensino-aprendizagem.

Dada a relevância do assunto, visando viabilizar o adequado cumprimento dessa formação, é necessário conhecer com maior profundidade como o processo de ensino-aprendizagem ocorre e qual a importância e implicação da metodologia adotada pela Escola. Acredito que um estudo desta natureza permitirá estabelecer

uma relação entre os propósitos da formação e os objetivos que estão sendo alcançados até o presente momento e propor novos direcionamentos.

Para uma aproximação ao processo de ensino-aprendizagem tenho como **pergunta de investigação:** Quais as contribuições, limites e desafios de se trabalhar com a 'metodologia problematizadora', no processo de ensino-aprendizagem, da formação técnica em saúde da ETSUS-TO?

1.1 Objetivo geral

O objetivo geral do presente trabalho foi discutir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com a utilização da problematização, na visão dos professores e alunos da ETSUS - TO.

1.2 Objetivos específicos

a) Identificar quais são as percepções dos docentes e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem frente às necessidades de assistência qualificada.

b) Discutir as contribuições, os limites e desafios da 'metodologia problematizadora' adotada pela Escola Técnica de Saúde do Tocantins.

c) Identificar avanços e novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem.

d) Subsidiar a equipe pedagógica para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem com maior qualidade para resultados efetivos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento as bases que fundamentaram esta dissertação: educação profissional, tendências pedagógicas, tentativas sintetizadoras, problematização como estratégia metodológica, processo de ensino-aprendizagem e planejamento educacional. Com o propósito de analisar como vem sendo desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem na ETSUS-TO, procurei selecionar os conteúdos, que pudessem orientar-me tanto na coleta como na análise dos dados.

2.1 A educação profissional no Brasil

Nesta parte do trabalho, ocorreu a necessidade de discorrer sobre a constituição da Educação Profissional no Brasil, enfocando alguns aspectos da trajetória política, econômica e social que gerou essa modalidade de formação e como ela tem sido desenvolvida na atualidade, fruto também do seu passado.

No Brasil, a educação profissional já era praticada em tribos indígenas, nas quais os mais velhos faziam e ensinavam aos mais jovens, que observavam, repetiam e aprendiam as múltiplas atividades da vida em comunidade. Durante o período colonial, as residências dos jesuítas foram os primeiros núcleos de formação profissional, denominadas de “Escolas-oficinas”, para formação de artesãos e ofícios de carpintaria, ferraria, construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louça, de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem (MANFREDI, 2002; PADOVANI, 2007).

Desde o período clássico da História Antiga, fortalecendo-se no período da industrialização na História Moderna formou-se a representação de que todo e qualquer trabalho que exige esforço físico e manual consiste em um trabalho desqualificado, destinado aos escravos, no Brasil aos índios e africanos. Em contrapartida, alguns trabalhos manuais, próprios dos brancos eram preservados, de modo que os processos de distinção e de distanciamento social desenvolvidos durante o período colonial escravagista influíram na construção de representações sobre a noção de trabalho, nas estratégias de educação a elas conjugadas,

evidenciando a dicotomia trabalho manual – intelectual, o que se fundamenta na divisão social do trabalho (MANFREDI, 2002).

Com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, a educação brasileira vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. O Estado assumiu a educação, e o sistema escolar jesuítico foi substituído por um sistema de aulas e de professores régios, sendo, neste período, fundadas as instituições públicas de ensino superior, destinadas a formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado (MANFREDI, 2002; PADOVANI, 2007).

As iniciativas do Ensino Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e filantrópicas), ora das esferas estatais, mas sempre apartadas do ensino secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho ligada à produção, ou seja, os artífices, para as oficinas, fábricas e arsenais (MANFREDI, 2002; PADOVANI, 2007).

A Educação Profissional na época da Primeira República (Proclamação da República até os anos 30) ocorre com o aparecimento de redes de Escolas, por iniciativa dos governos estaduais, federal, da Igreja Católica e de membros da elite cafeeira, com a intenção de organizar o Ensino Profissional não mais com a clientela de desamparados, mas, sim, com trabalhadores dos setores urbanos. Mas foi em 1909, no governo de Nilo Peçanha, que o ensino profissional no Brasil teve um grande impulso: em todas as capitais do Brasil foram criadas escolas de profissionalização, como resposta aos desafios de ordem econômica e política, advindos com o desenvolvimento industrial capitalista (MANFREDI, 2002).

Neste período, o governo instaurou uma rede de 19 Escolas de aprendizes artífices, mais tarde conhecidas como Escolas Técnicas Federais – CEFETS, localizadas nas capitais brasileiras onde houvesse um parque industrial. Os ofícios oferecidos eram de marcenaria, de alfaiataria, de sapataria, mais artesanais do que fabris, revelando a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa

de sua vinculação com o trabalho fabril. A única exceção foi o Estado de São Paulo, onde o crescimento industrial ocasionou maior esforço de adaptação às exigências da produção fabril (MANFREDI, 2002).

Já no Estado Novo, a política educacional no Brasil manteve a separação entre trabalho manual e o intelectual, sendo o ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. A divisão social do trabalho refletiu-se na política educacional, inspirada no sistema de Gentile (fascista italiano), em que o ensino secundário era preparatório para os ensinos superiores, separados dos cursos profissionalizantes (MANFREDI, 2002).

A partir de 1942, com a reforma de Gustavo Capanema, os currículos e as articulações entre cursos, ciclos e graus foram redefinidos. O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de maestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades. A partir desse ano, iniciou-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Nesta época, tornou-se de grande importância os Sistemas S como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederação e federações) de representação empresarial, responsáveis pela formação de mão-de-obra para os dois principais pilares da economia: a Indústria e o Comércio. No setor industrial, foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SESI (Serviço Social da Indústria); no setor de comércio e serviços o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SESC (Serviço Social do Comércio); no setor agrícola o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e no setor de transportes o SENAT (Serviço Nacional de

Aprendizagem do Transporte) e SEST (Serviço Social do Transporte) (MANFREDI, 2002).

O presidente da época, Eurico Dutra, baixou Decretos – Leis 8.621 e 8.622, em 10 de janeiro de 1946, que autorizavam a instalação, em todo país, de Escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores menores, entre quatorze e dezoito anos. Mas os Sistemas S, especialmente o SENAI, construídos sob a ótica empresarial, tiveram grande ascensão, principalmente no governo militar a partir de 64, quando houve investimentos em grandes projetos nacionais como os pólos petroquímicos do Rio Grande do Sul, a exploração da bacia de petróleo de Campos, na Bahia e Sergipe, a construção da hidroelétrica de Itaipu, os pólos agropecuários e agrominerais da Amazônia, necessitando de mão-de-obra em massa (MANFREDI, 2002).

Em 1971, houve uma nova reforma no ensino fundamental e médio, mediante a Lei 5.692/71, acarretando uma "profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário", equiparando o ensino de 2º grau ao profissional. Ou seja, todo ensino de 2º grau deveria qualificar para o trabalho. Essa lei preconizava um caráter terminal para esse nível de ensino, assim como estava diretamente voltada para a formação de técnicos. Nessa época, o país vivenciava total expansão da economia, década conhecida como do Milagre Econômico Brasileiro (MANFREDI, 2002).

Neste período, houve Escolas que procuraram estruturar-se com equipamentos, recursos didáticos e professores especializados, levando com seriedade a proposta de formação técnica. No entanto, a maioria oferecia uma formação de "fachada", não formavam adequadamente o técnico, sendo que a maior preocupação resumia-se na certificação. Diante das contradições, das críticas e das dificuldades ocasionadas por essa Lei, que ensejava a imposição da profissionalização no 2º grau, a mesma foi alterada e substituída pela Lei nº 7.044 de 1982, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de 2º grau (MANFREDI, 2002).

Com o propósito de acompanhar o avanço tecnológico e atender às demandas do mercado de trabalho, que exigia flexibilidade, qualidade e produtividade, ocorreu a

reforma do ensino médio e profissional nos anos 90, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 e do Decreto Federal nº 2.208/97, que instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil (BRASIL, 1998).

Na concepção proposta, o ensino médio teria uma única trajetória, articulando competências para a cidadania e para o trabalho, sem ser profissionalizante, ou seja, preparando "para a vida". A educação profissional, de caráter complementar, conduziria ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e se destinaria aos alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto, independente da escolaridade alcançada (MANFREDI, 2002).

As novas diretrizes acabaram por enfatizar essa dualidade entre ensino médio e profissional e, enquanto o ensino profissional visa à lógica do mercado de trabalho, o ensino médio tradicional preparava o indivíduo para trabalhos mais especializados, mais elaborados (superior), porém para uma parcela menor da população, que tinham possibilidade de exercer seu direito à universidade, demorando mais a se inserir no mercado de trabalho (MANFREDI, 2002; PADOVANI, 2007).

O Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004, revogou o Decreto anteriormente citado e, no seu artigo 4º, parágrafo 1º, diz que a educação profissional poderá ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio e de forma integrada, a quem já tenha concluído o ensino fundamental, ou concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio tradicional (BRASIL, 2004).

Explicita, também, em seu artigo 3º, parágrafo 1º, o itinerário formativo como o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

Na medida em que a perspectiva metodológica da Escola exige uma formação para a realidade, é preciso pensá-la voltada para a transformação dos sujeitos e da realidade, seja ele discente ou docente.

2.1.1 A formação de profissionais da saúde no Brasil - as ETSUS

No final da década de 70, já se falava da inadequação dos profissionais para atuarem no Sistema de Saúde, que as Escolas profissionais não atendiam as necessidades do setor, pois ofereciam uma formação pautada no Modelo Biomédico, apresentando uma discrepância entre o ensino e as reais necessidades do SUS (CUTOLO, 2006; ALMEIDA; FERRAZ, 2008).

O avanço na descentralização do SUS indicou a necessidade de se construir uma política voltada para a qualificação e formação profissional de trabalhadores de nível médio do SUS. Orientada pelos princípios e diretrizes definidos na Política Nacional de Saúde e na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos no SUS (NOB-RH/SUS), deverá ser articulada às mudanças das práticas de saúde, ajustando quantitativa e qualitativamente as instituições formadoras às demandas e necessidades do SUS, que exigem do profissional de saúde uma formação diferenciada, um novo perfil, que além de biologicista, deverá ser higienista, preventivista e social (CUTOLO, 2006; BRASIL, 2006).

Tal processo de formação caracteriza-se pela concepção pedagógica problematizadora e as ações educativas devem ser consistentes com a proposta da Reforma Sanitária, no sentido de superação do Modelo Biomédico, bastante reducionista, por não se preocupar com o contexto social, nem emocional, em que as condições de saúde-doença podem ocorrer. Devem ser pautadas, ainda, no sentido de reorientar e qualificar a prática profissional, com vistas à integralidade das ações, privilegiando os conhecimentos, experiências e expectativas do aluno como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem (SORIO, 2002; BRASIL, 2006; CUTOLO, 2006).

Para que haja um melhor entendimento desta proposta, apresento, no Quadro 1, o resumo das principais diferenças entre o Modelo Biomédico e o Modelo da Reforma Sanitária.

MODELO	BIOMÉDICO	REFORMA SANITÁRIA
CONCEPÇÃO SAÚDE E DOENÇA	Biologicista.	Biologicista, higienista, preventivista, social.
AÇÃO	Recuperação e reabilitação.	Recuperação, reabilitação, proteção, promoção.
PRINCÍPIO	Fragmentação.	Integralidade.
LOCUS	Hospital, Policlínica.	Hospital, Unidades Básicas de Saúde, Unidade de Saúde da Família, comunidade, creches, asilos, associações.
POPULAÇÃO	Objeto (não participa).	Sujeito (participação popular).
USUÁRIO	Paciente.	Paciente-cidadão.
DECISÕES	Centralizadas.	Localizadas.
ACESSO	Restrito.	Universal.
PROFISSIONAL	Médico.	Médico e equipe. (interdisciplinar)
RESPONSABILIDADE	Cura do doente.	Cura do doente e melhoria das condições sanitárias.

Quadro 1 – Diferenças entre o Modelo Biomédico e da Reforma Sanitária. Fonte: CUTOLO (2006).

A deficiência das Escolas profissionais para atender às necessidades do setor, a falta de uma política e de mecanismos que possibilitem a formação em saúde, o perfil social heterogêneo dos trabalhadores já empregados, as qualificações incipientes, feitas por meio de treinamentos pontuais, e a dispersão geográfica, motivaram o desenvolvimento de um projeto social com o objetivo de dar identidade profissional aos trabalhadores, de lhes assegurar a oportunidade de competição no mercado de trabalho e de reorganizar os serviços para possibilitar o acesso da população à assistência qualificada (SORIO, 2002; BRASIL, 2006).

O desafio de se preparar profissionais adequados a esta proposta de formação, implica, dentre outras mudanças, profundas alterações na organização curricular dos planos de cursos. O currículo deve ser cuidadosamente planejado, considerando as necessidades de Saúde Pública do país, além de ser flexível e adaptável frente aos problemas emergentes. A seleção dos conteúdos programáticos deve guardar uma

relação direta com os problemas vivenciados pelo aluno, para que o cotidiano das práticas de saúde possa ser vivenciado, objetivando sua resolução (CUTOLO, 2006).

Frente ao desafio colocado para o setor Saúde, sobressai o Projeto de Formação em Larga Escala, implantado no início da década de 1980, e que tem na Escola Técnica de Saúde – ETSUS, ou no Centro Formador, uma alternativa para a resolução do problema de baixa qualificação da força de trabalho empregada nos serviços de saúde. Dada a dimensão nacional do Programa, surge a necessidade de organização de um espaço estável e permanente de validação dos processos de capacitação. Assim, nascem os Centros Formadores de Recursos Humanos de nível técnico para a saúde (SORIO, 2002; BRASIL, 2006).

Em 1999, importante decisão política do Ministério da Saúde reescreveria a história das ETSUS. O Governo Brasileiro firmou com o Banco Interamericano de Desenvolvimento o Contrato de Empréstimo nº 1215/OC-BR, para o desenvolvimento do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem – PROFAE –, cujo objetivo era [...]

> melhorar a qualidade do atendimento ambulatorial e hospitalar, principalmente em estabelecimentos que integram ou venham integrar o Sistema Único de Saúde, por intermédio da capacitação dos trabalhadores da área da Enfermagem e do fortalecimento das instâncias reguladoras e formadoras de recursos humanos para o SUS (BRASIL, 2006, p.68).

Como desmembramento desse projeto, a política de educação profissional do Ministério da Saúde passou a ser executada de forma a fortalecer toda a rede pública de formação técnica em saúde, com a criação de onze novas Escolas, sete na Região Norte, sendo a ETSUS-TO uma destas, três no Nordeste, e uma na Região Sul. Fortaleceu o desenvolvimento institucional das Escolas existentes, incluindo tanto questões relativas à infra-estrutura educacional como de estímulo e apoio à geração de atividades de formação, de educação permanente e de produção de conhecimentos (BRASIL, 2008).

Objetivando esta formação, obedecendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e as diretrizes das ETSUS, os docentes que não possuem licenciaturas são

capacitados pedagogicamente. A base filosófica utilizada para tanto foram os conceitos de Paulo Freire, especialmente a problematização, tendo referência a práxis, sobre o que se discutirá mais adiante, rompendo assim, com o modelo de educação tradicional.

Estando os trabalhadores dispersos e distribuídos nos serviços de saúde de diferentes complexidades, a ETSUS possui outra característica básica: a descentralização. Para atingir o fim para o qual foi criada, buscou-se implantar salas de aula descentralizadas, próximas do aluno, levando-lhe a oportunidade educacional. Se toda a execução curricular é descentralizada, os processos administrativos dos registros escolares são centralizados na Escola, para assegurar ao serviço de inspeção Escolar o controle do processo burocrático (SORIO, 2002).

A busca de alternativas que propiciem a construção de programas de ensino que possibilitem a maior aderência aos desenhos de organização da atenção à saúde, aprendizagens significativas e desenvolvimento da capacidade de intervenção crítica e criativa no sistema nacional de saúde, demanda a incorporação do conceito de competência profissional, cuja compreensão passa pela vinculação entre educação e trabalho, formação e desenvolvimento institucional, aprendizagem e resolubilidade da rede de atenção à saúde.

Na elaboração deste perfil, considerou-se a formulação de Zarifian (2003), em seu conceito de competência profissional, ou seja, capacidade de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, segundo uma inteligência prática sobre o que está ocorrendo e com capacidade para se coordenar com outros atores na mobilização de suas capacidades.

Este conceito de competência está baseado na visão do trabalho como conjunto de acontecimentos, com forte dose de imprevisibilidade e baixa margem de prescrição, contrariamente ao que propõem os estudos clássicos sobre a organização e gestão do trabalho, identificados com o fordismo, o taylorismo ou o fayolismo. Tal acepção, por sua vez, implica a reconceituação da qualificação profissional, que deixa de ser a

disponibilidade de um “estoque de saberes”, para se transformar em “capacidade de ação diante de acontecimentos” (ZARIFIAN, 2003).

No sentido de fomentar a construção de políticas públicas voltadas para formação de profissionais em saúde e fortalecer as políticas de formação voltadas para os princípios e diretrizes do SUS, foi apresentada, em outubro de 2004, uma proposta de repactuação das ações do PROFAE, contemplando várias ações, dentre as quais a complementação dos estudos do auxiliar para tornar-se técnico de enfermagem, mestrado profissional para gestores das ETSUS e RH das secretarias de saúde, pesquisa, construção ou reforma das ETSUS e a formação de especialistas docentes em educação profissional (BRASIL, 2008).

Desde 2007, por meio da Portaria GM/MS nº 1.996/2007, que dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, novos recursos financeiros foram disponibilizados para atender à formação e o desenvolvimento dos trabalhadores da saúde (BRASIL, 2007).

Acredito que processos de formação e capacitação fundamentadas na aprendizagem significativa, que buscam integrar a educação e os serviços de saúde, através de uma ’metodologia problematizadora’, em que são considerados os conhecimentos e as experiências que as pessoas já têm, a exemplo do Projeto Larga Escala do PROFAE e, mais recentemente, da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, devem ter destaque, para que as distorções dos serviços de saúde sejam enfrentadas, corrigidas e superadas.

Acredito ainda que uma qualificação adequada, a exemplo dessas propostas, tenha o potencial de integrar um conjunto de estratégias para uma política de formação dos trabalhadores do SUS, quando “é oferecida ao aluno a possibilidade de compreensão diferenciada do processo saúde/doença, levando-o a uma atitude crítica, analítica e reflexiva frente aos problemas de saúde e suas resoluções” (CUTOLO, 2006, p.22).

Para isto, é importante reconhecer, dentre as diversas tendências pedagógicas, aquela que irá favorecer a realização destas premissas.

2.2 Tendências pedagógicas

As teorias pedagógicas, também chamadas tendências, correntes, concepções, abordagens, paradigmas, são um reflexo das práticas ou manifestações pedagógicas e estão ligadas a um determinado fundamento ideológico, cujo propósito é investigar as relações entre o educativo e o social, ao longo da educação brasileira nas últimas décadas (SAUPE, 1992; NIETSCHE, 1998).

Existe dificuldade para sintetizar as diferentes tendências pedagógicas, que refletem o ecletismo do ensino atual. Dentre os diversos autores consultados, que analisam, classificam, organizam ou propõem concepções pedagógicas, neste trabalho utilizo a abordagem de dois autores brasileiros, muito usados por outros pesquisadores, ou seja, Libâneo (1999) e seu livro Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista e Saviani (2003) com seu livro Teorias Não Críticas e Teorias Crítico-Reprodutivístas, por serem extremamente didáticas, facilmente compreensíveis, mesmo por aqueles cuja profissão não está ligada diretamente à pedagogia.

De acordo com Saviani (2003, p.3-4), [...]

> as tendências pedagógicas são classificadas como "Não Críticas" quando são autônomas e não apresentam relação com o social, logo, são estritamente conservadoras. Essas teorias entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade e estão representadas pela Pedagogia Tradicional, Nova e Tecnicista.

No grupo das teorias críticas, estão as Crítico-Reprodutivistas. São consideradas reprodutivistas, porque reproduzem a estrutura de classe da sociedade e estão representadas pelas (a)Teorias do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, (b) Teoria da Escola que serve como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e (c) Teoria da Escola Dualista (SAVIANI, 2003).

TEORIAS NÃO-CRÍTICAS	TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS
Pedagogia da Escola Tradicional	Teorias do Sistema de Ensino como Violência Simbólica
Pedagogia da Escola Nova	Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado
Pedagogia da Escola Tecnicista	Teoria da Escola Dualista

Quadro 2 - Tendências pedagógicas na prática escolar segundo Saviani. Fonte: Saviani (2003, p. 3-4).

A proposta de Libâneo (1999, p.21) parte das duas grandes correntes do pensamento pedagógico contemporâneo: a Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista. "Liberais, porque possuem algo em comum - a preparação de indivíduos para o exercício de papéis sociais determinados pela sociedade". Estão classificadas como "Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada Não-Diretiva, que são chamadas também de Escola Nova e a Tecnicista".

As Progressistas procuram "compreender a educação não como algo autônomo, mas como algo que é determinado socialmente, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, para sustentarem implicitamente as finalidades sociopolíticas da Educação". As suas vertentes pedagógicas são a Progressista Libertadora, a Pedagogia Progressista Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos (LIBÂNEO, 1999, p.32).

TENDÊNCIAS LIBERAIS	TENDÊNCIAS PROGRESSISTAS
Pedagogia da Escola Tradicional	Tendência Progressista Libertadora
Renovada Progressivista	Pedagogia Progressista Libertária
Renovada Não-Diretiva	Crítico- Social dos Conteúdos
Tecnicista	

Quadro 3 - Tendências pedagógicas na prática escolar segundo Libâneo. Fonte: Libâneo (1999, p.21).

Destas teorias enumeradas apresento, a seguir, a Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnicista e as Tendências Progressistas, por serem tais denominações as que mais são compreendidas por aqueles que estão no meio escolar.

2.2.1 Pedagogia da Escola tradicional

Historicamente, a educação Liberal surge em meados do século XIX quando a burguesia, posicionando-se contra os privilégios da nobreza e do clero, assume o papel revolucionário de promover o avanço no processo de emancipação humana e a Escola é erigida como grande instrumento para converter os súditos em cidadãos. Como a marginalidade nessa tendência é identificada como ignorância, a Escola

surge com o propósito de “redimir os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral e a opressão, miséria política”. No Brasil, a Pedagogia Tradicional, foi consolidada durante o período imperial e nas primeiras décadas da república (LIBÂNEO, 1999; SAVIANI, 2003).

Libâneo (1999), Saviani (2003) e Bordonave e Pereira (2004), classificam esta concepção como enciclopédica, compromissada apenas com a cultura, de modo que o papel da Escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos. Com uma educação formalíssima e acrítica, o ensino mantem-se desvinculado das experiências e saberes dos alunos. A aprendizagem é mecânica e receptiva; a memorização é indispensável. No relacionamento professor-aluno predomina a importância e autoridade do primeiro, que transmite o conteúdo de maneira unilateral e dogmática. Para manter a disciplina, o professor recorre freqüentemente à coação, com grande valorização ao esforço pessoal do aluno, que se efetiva principalmente pelos sistemas de notas e prêmios ou castigos.

Esta Tendência foi muito criticada e se revelou inadequada por não conseguir confirmar, na prática, seus postulados teóricos de universalização, sucesso individual e ajustamento pessoal à sociedade, apresentando como conseqüência sócio-cultural o individualismo e a falta de cooperação frente aos desafios, soluções pouco realistas, cidadãos inerciados, sem participação, com necessidade de um líder forte e manutenção da estrutura social vigente (BORDENAVE, 1994; 2000; SAVIANI, 2003; BORDONAVE; PEREIRA, 2004).

2.2.2 Pedagogia da Escola nova

A burguesia, ao consolidar seu poder político e econômico, passa a dar uma nova interpretação aos direitos sociais que defendia, instalando um novo sistema de relações sociais, a igualdade deixa de ser real para tornar-se jurídica, a liberdade associa-se ao direito de propriedade, e a igualdade de direitos não corresponde a uma igualdade de oportunidades.

A Escola Nova apesar de colocar-se como movimento de superação da Escola Tradicional, mantém a crença na Escola equalizadora, desvinculada das

contradições sociais, ajusta-se aos interesses de promover a hegemonia veiculada pela nova classe dominante, a burguesia. A marginalidade deixa de ser vista predominantemente sobre o ângulo da ignorância, o marginalizado passa a ser o que é rejeitado. A educação, como fator de equalizador social, torna-se um instrumento de correção da marginalidade, na medida em que cumpre a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade (SAVIANI, 2003).

A Escola Nova começa esboçando uma nova forma de interpretar a educação e coloca o aluno e o ato de "aprender a aprender" como centro do processo educativo. Coloca-se em segundo plano o ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor, deslocando o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade.

Esta tendência consiste em adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, deve retratar, o quanto possível, a vida. São valorizadas as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa integração entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente (LIBÂNEO, 1999; SAVIANI, 2003).

Libâneo (1999) e Saviani (2003), explicam que, na relação professor-aluno, não há lugar privilegiado para o professor, antes, seu papel é auxiliar ao desenvolvimento livre e espontâneo do discente. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal. A avaliação é contínua e medida a partir dos esforços e êxitos reconhecidos pelo professor. Essa concepção de educação, ao contrário da Escola Tradicional, que utiliza uma estrutura material pouco dispendiosa e atende grandes grupos de alunos, torna-se cara, pois devem ser oferecidas inúmeras opções aos alunos, como salas de estudo, laboratórios, biblioteca, teatro experimental, ambientes ao ar livre, ficando circunscrita a pequenos grupos de elite.

Pimenta (1991) observa que, embora a concepção Escolanovista creditasse a capacidade de modificar o social pela formação plena de seus alunos, na prática

esta não se constituiu dessa forma. Segundo Saviani (2003), em lugar de resolver o problema da marginalidade, a Escola Nova o agravou, ao enfatizar a “qualidade do ensino”, ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político para o âmbito técnico pedagógico, favorecendo apenas as classes dominantes e esvaziando ainda mais a educação das massas.

2.2.3 Pedagogia da Escola tecnicista

Segundo Pimenta (1991), Libâneo (1999), Bordenave (2000) e Saviani, (2003), ao findar a primeira metade do século XX, a Escola Tecnicista surgiu no Brasil, coincidindo com o período da industrialização, como uma educação dotada de organização racional, eficiência e produtividade e com a missão de formar sujeitos aptos para suprir a mão-de-obra requisitada para as indústrias. Para a Pedagogia Tecnicista, a marginalidade não será identificada com a ignorância, nem a partir do sentimento de rejeição, marginalizado será o incompetente, isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará cumprindo a sua função de equalização social à medida que formar indivíduos eficientes e aptos para dar sua contribuição para o aumento da produtividade da sociedade.

O papel da Escola na Tendência Tecnicista consiste em modelar o comportamento humano, através de técnicas específicas. Neste sentido, compete à educação escolar formar alunos para lidar com processos produtivos que envolvem a indústria, formando indivíduos ativos e competitivos, focados em partes dos problemas, absolutistas, habituados à estimulação exógena, acostumados a seguirem rotinas impostas. Esta tendência, assentada na neutralidade científica, tentando corrigir e reordenar os meios de ensinar traria uma “saída”, tanto para a baixa qualidade do ensino, quanto para a falta de acesso e permanência das classes populares na Escola (SAVIANI, 2003).

Se na Pedagogia Tradicional a iniciativa cabia ao professor, na Pedagogia Nova ao aluno, na Pedagogia Tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, professor e aluno ocupando posições secundárias, executores de um processo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a

cargo de especialistas, supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a Pedagogia Tradicional a questão central é aprender, para a Escola Nova, aprender a aprender, para a Escola Tecnicista, o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 2003).

A Pedagogia Tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando descontinuidade, fragmentação, aumentou o índice de evasão e repetência. Com isso, o problema da marginalização tendeu a se agravar. Como conseqüência sociocultural, observa-se uma sociedade na qual impera o individualismo competitivo, ênfase nos resultados, não importa o processo de sua obtenção, pragmatismo desumanizado, confusão de educação com instrução, sociedade condicionada e disciplinada, cultura da indústria e das forças armadas (BORDENAVE, 2000; SAVIANI, 2003).

2.2.4 Tendência progressista libertadora

A configuração de uma Pedagogia Progressista ocorre no bojo das transformações sociais preconizadas pelo movimento socialista (utópico, científico, cristão), que surgiu no século XIX como reação às profundas desigualdades que se evidenciam entre as classes sociais (capital e trabalho). É progressista porque pretende a atuação crítica sobre o presente, voltada para a transformação do futuro. É dialética, porque incorpora seus princípios, leis e categorias, ao ter presente a determinação histórico-social do sujeito, mas também ao considerar a ação transformadora do homem frente ao mundo natural e social (SAUPE, 1992).

Enquanto Saviani (2003) a denomina de Escola Nova Popular, Bordenave e Pereira (2004) a classificam de Pedagogia Problematizadora, mas todos são unânimes em afirmar que a Pedagogia Libertadora teve Paulo Freire como inspirador e divulgador. Ele aplicou suas idéias em diversos países, primeiro no Chile, depois na África. No Brasil, essa concepção foi implantada no período de 1959-1964 e exerceu uma influência expressiva nos movimentos populares e sindicatos, praticamente confundindo-se com a maior parte das experiências da “Educação Popular”. Embora as formulações presentes nesta pedagogia restrinjam-se à educação de adultos ou à

educação popular em geral, muitos professores vêm tentando colocá-las em prática em todos os graus de ensino formal.

Nesta tendência os conteúdos são chamados “temas geradores”, que são extraídos da problematização das vivências dos educandos. Sendo assim, o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma forma de relação com a experiência vivida. O dialogo é fundamental na interação educador-educando, ambos considerados sujeitos do ato de conhecer, tendo como tarefa desvelar o objeto a ser conhecido (FREIRE, 1987).

Ao contrário da Educação Tradicional, que visa apenas depositar informações sobre o aluno, da Educação Renovada que pretendia uma libertação psicológica, individual, que em nada contribuíram no desvelamento da realidade social, a Tendência Progressista Libertadora busca a elevação da consciência e reflexão sobre a realidade de vida e trabalho dos sujeitos envolvidos no processo, eliminando toda e qualquer forma de autoridade, para que os educandos possam manifestar-se e exprimir seus anseios sem medo (FREIRE, 1987; LIBÂNEO, 1999).

2.2.5 Tendência progressista libertária

A Pedagogia Libertária é também conhecida no Brasil como “Pedagogia Institucional” e pretende ser uma forma de resistência contra a ação dominadora do Estado e da burocracia, que tudo impõe e controla. Evidentemente, o sistema escolar (professores, programas, provas, regimentos e outros) está inserido neste esquema dominador. Logo, o objetivo desta pedagogia é efetivar a abertura do sistema escolar e concomitantemente criar grupos de pessoas com princípios educativos com base na participação grupal efetiva (assembléias, conselhos, eleições, reuniões, associações), de tal forma que instalem no seio da comunidade escolar mecanismos institucionais de mudança (LIBÂNEO, 1999).

Pimenta (1991) e Libâneo (1999) dizem que os conteúdos são colocados à disposição do aluno, mas não são exigidos. É um instrumento a mais, pois o importante é a retenção e assimilação das experiências vividas pelo grupo, geridas e expostas a condicionantes crítico-reflexivos, haja vista que o conhecimento

reconhecido por esta tendência é a descoberta de respostas às necessidades e exigências da vida social e busca encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria “Instituição”.

A educação formal é considerada nesta tendência um instrumento homogenizador e impessoal, que compromete o crescimento dos educandos enquanto seres sociais. Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo (PIMENTA, 1991; LIBÂNEO, 1999).

2.2.6 Pedagogia crítico-social dos conteúdos

A Tendência Crítico-Social propõe uma síntese superadora das Pedagogias Tradicional e Renovada, cuja Escola é considerada a mediadora entre o individual (assimilação ativa) e o social (ensino articulado com a realidade concreta). Frente a uma sociedade capitalista, competitiva e cheia de contradições, esta concepção busca articular verdadeiramente teoria e prática, tornando a educação uma atividade multilateral e principalmente dotada de sentido (LIBÂNEO, 1999).

Na concepção de Pimenta (1991) e Libâneo (1999), o processo de ensino-aprendizagem é totalmente fundamentado na cultura erudita e popular que, ao serem confrontadas com os conteúdos e modelos expressos pelo professor, permitem a re-elaboração crítica dessa cultura, no sentido de uma passagem progressiva do senso comum para o conhecimento sistematizado. Esta tendência prioriza a integração e a conexão entre professor-aluno, por meio da estimulação, da participação e da iniciativa. Aulas expositivas, trabalhos em grupos, pesquisas e leituras são acrescidas a atividades reflexivas e criativas.

Esta pedagogia pretende dissolver as antinomias entre conteúdos e métodos, objetivos instrucionais e objetivos expressivos, aprendizagem por descoberta e aprendizagem por recepção verbal, aula expositiva e trabalho em grupo, autoridade e participação. Como os conteúdos do saber Escolar devem ser encarados como instrumentos conceituais e técnicos, para orientar a compreensão do mundo e a ação sobre ele, espera-se do professor não só o domínio de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais, mas também o domínio de

técnicas pedagógicas que garantam sua responsabilidade no trabalho que executa (SAUPE, 1992).

2.3 Tentativas sintetizadoras

De forma geral, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Ausubel, Wallon contribuíram para a elaboração de metodologias ativas com o intuito de substituir aquelas existentes na Escola tradicional e outras propostas renovadas. Os conceitos destes teóricos permitem que se possa trabalhar hoje, visando ultrapassar a pedagogia arraigada na memorização, autoridade exacerbada dos docentes e participação discente extremamente limitada.

Estas novas propostas têm encorajado inúmeros educadores a inovarem sua prática pedagógica, no sentido de buscar compreender a realidade de seus alunos tanto do ponto de vista psicológico, cognitivo, afetivo, como sócio-cultural. Isto para que, a partir daí, possam trabalhar rumo a uma educação significativa e construtiva – a qual possa conduzir o aluno a ser sujeito consciente de sua autonomia social.

Na sala de aula, quando há uma relação sujeito-objeto, pode haver uma relação em que o aluno sobressai em relação ao professor, a exemplo da Escola Nova, que valoriza o aluno. No caso contrário, temos uma relação, na sala de aula, com o professor dominante em relação ao aluno, a exemplo da Escola tradicional, que valoriza o ensino.

Atualmente, há propostas que valorizam o ensino-aprendizagem numa relação entre sujeito e sujeito, as quais partem do pressuposto de que ambos, professor e aluno são pessoas que contribuem para o desenvolvimento mútuo na perspectiva crítica e histórica.

2.3.1 Construtivismo

O construtivismo na Educação poderá ser a forma teórica ampla que reúne as várias tendências progressistas, as quais têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que persiste em práticas excludentes, como a educação bancária,

antidialógica, descontextualizada, que consiste em fazer repetir, decorar, aprender, ensinar o que já está pronto, as quais pouco contribuem para a formação do cidadão crítico e apto a tomar decisões diante de situações do seu dia-a-dia. A educação deve ser um processo de construção de conhecimento, dialógico, centrado na relação professor-aluno, e no processamento do conhecimento, que se relaciona com o ensino-aprendizagem, por meio de uma educação problematizadora, contextualizada, o que implica em operar, criar, ler criticamente, refletir, mudar e agir conscientemente, a partir da realidade vivida por alunos e professores (FREIRE, 1987; BECKER, 1992).

> Construtivismo significa a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1992).

Os diversos estudos realizados, na área da psicologia, podem significar uma contribuição efetiva para melhorias no plano pedagógico, pois através destes, pode se compreender as características psicológicas e sócio-culturais do aluno e de como se dão as relações entre aprendizado, desenvolvimento e educação. Por isso é necessário que o educador tenha acesso a informações de diversas áreas de conhecimento e, dentro da psicologia, as diferentes teorias já elaboradas. Sendo assim, é importante conhecer as perspectivas apontadas pelos pesquisadores citados anteriormente, no esforço de aprimoramento da prática pedagógica (REGO, 1996).

A *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) é um conceito elaborado por Vygotsky (1984, p.97) e define a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquele que já foi consolidado pelo indivíduo, de forma a torná-lo capaz de resolver situações utilizando seu conhecimento de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, aquele que o sujeito poderá construir, determinado, através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. Lev Vygotsky diz que o indivíduo não pode transpor um expediente de

aprendizagem sem algum conhecimento anterior cognitivamente relacionado, a fim de conectar e suportar a nova informação.

Na educação, concebendo-se que a pessoa, na acepção de Vygotsky está em constante construção, recortes do real são apreendidos por interação simbólica, de modo que a construção do conhecimento se dá como uma *interação mediada* por várias relações, por meio de mediações por outros sujeitos e meios, tais como objetos, ambiente, o mundo cultural. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela *interação* entre sujeitos (VYGOTSKY, 1984, p.98).

2.3.2 Equilibração

Vygotsky, embora elogie Piaget em muitos aspectos, também o critica, por Piaget não ter dado a devida importância à situação social e ao meio. Vygotsky destaca o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo chamado de socio-interacionista, e não apenas de interacionista como Piaget. Piaget enfatiza aspectos estruturais e leis de caráter de origem biológica do desenvolvimento. Mas, ambos são construtivistas, sustentando que o conhecimento é construído.

Piaget privilegia a maturação biológica e aceita que os fatores internos preponderam sobre os externos, postulando que o desenvolvimento segue uma seqüência fixa e universal de estágios. Piaget acredita que os conhecimentos são elaborados espontaneamente, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a pessoa se encontra, a partir de uma visão particular e peculiar (egocêntrica), que vai, progressivamente, tornando-se socializada, objetiva (LIMA, 1999).

A Psicologia de Piaget está fundamentada na idéia de equilibração e desequilibração, O movimento é dialético (de movimento constante) e a afetividade acompanha sempre as habilidades intelectuais.

O conceito de *equilibração*, especialmente marcante na teoria de Piaget, representa o fundamento que explica todo o processo do desenvolvimento humano. Trata-se de um fenômeno que tem, em sua essência, um caráter universal, mas que pode sofrer

variações em função de conteúdos culturais do meio em que o indivíduo está inserido.

Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo, algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

Em síntese, pode-se dizer que, para Piaget (1978), o equilíbrio é o norte que o organismo almeja, mas paradoxalmente nunca alcança, haja vista que, no processo de interação, podem ocorrer desajustes do meio ambiente que rompem com o estado de equilíbrio, eliciando esforços para que a adaptação se restabeleça. Essa busca do organismo por novas formas de adaptação envolve dois mecanismos que, apesar de distintos, são indissociáveis e se complementam: a assimilação e a acomodação.

É bom considerar, ainda, que, na medida em que toda experiência leva, em graus diferentes, a um processo de assimilação e acomodação, é preciso que o ambiente promova condições para transformações cognitivas, sendo necessário que se estabeleça um conflito cognitivo, que demande um esforço do indivíduo para superá-lo, a fim de que o equilíbrio do organismo seja restabelecido, e assim sucessivamente (LIMA, 1999).

2.3.3 Aprendizagem significativa

Para Ausubel et al. (1980), o principal no processo de ensino é que a *aprendizagem* seja *significativa*. O material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isto acontece quando a nova informação “ancora-se” nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Neste processo, a nova informação interage em uma estrutura de conhecimento específica, que Ausubel chama de

“subsunçor”[1]. Quando não consegue ligar o material a ser aprendido a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chamou de aprendizagem mecânica (“rote learning”), ou seja, isto ocorre quando as novas informações são aprendidas sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Neste sentido, a pessoa decora fórmulas, leis, macetes para provas e esquece logo após a avaliação.

> "Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigúe isso e ensine-o de acordo" (MOREIRA, 2006, p.13).

2.3.4 A afetividade e a aprendizagem

Wallon propõe estágios de desenvolvimento, assim como Piaget, porém, ele não ele não o concebe de maneira linear, mas tem momentos de crise, isto é, não é possível desenvolver-se sem conflitos.

No início do desenvolvimento existe uma preponderância do biológico e após o social adquire maior força. Assim como Vygotsky, Wallon acredita que o social é imprescindível.

Wallon identifica o sincretismo como sendo a principal característica do pensamento infantil, mas se pode transportar esta idéia para o processo de ensino-aprendizagem, no qual o discente enfrenta novos conhecimentos que precisa

---

[1] Esta é uma palavra que tenta traduzir a palavra inglesa “subsumer”. Ao se procurar uma tradução para o termo, encontramos os termos subsumir e incluir. Então, poder-se-ia dizer que *subsumer* quer dizer a informação incluída, ou assumida em um grupo.

elaborar. Os fenômenos típicos do pensamento sincrético são: fabulação, contradição, tautologia e elisão (GALVÃO, 1995, p.82).

No processo de ensino-aprendizagem a *afetividade* desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e atividades individuais. No pólo 'ensino', o professor deve ter clareza em alguns pontos, tais como, confiar na capacidade do aluno, reconhecer que o ato de ensinar desenvolve o aluno e a ele mesmo, levar em consideração que as emoções e os sentimentos podem variar em função do contexto, mas estão presentes em todos os momentos da vida, enxergar o aluno como um ser total, com características próprias, com saberes elaborados nas suas condições de existência e que funciona de forma integrada, afetivo-cognitivo-motora (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

No pólo aprendizagem, temos um aluno que, busca a escola com motivações diferentes, tem características e saberes próprios, funciona de forma integrada, ou seja, cognitiva, afetiva, motora e social. O grande desafio é para o professor que teve uma formação tradicional, fragmentada, onde estes fatores não foram considerados, é enxergar seu aluno em sua totalidade e concretude (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Considerando os processos de mudança do ensino em saúde, a pedagogia da problematização das vivências tem sido considerada um caminho adequado para a formação integral da pessoa, na medida em que contribui para rever o processo de ensino-aprendizagem, voltando-se para a construção do conhecimento no contexto de uma formação crítica. Rompe com a forma tradicional de ensinar e aprender, estimulando gestão participativa dos protagonistas da experiência e reorganização da relação teoria/prática.

2.4 'Metodologia problematizadora'

A problematização das vivências tem sido utilizada no processo de formação de recursos humanos na área da saúde e na preparação dos trabalhadores no serviço, com vistas à transformação dos serviços de saúde, rompendo com o modelo

paradigmático assistencialista. Esta proposta insere-se na Tendência Progressista Libertadora e as características desta metodologia são aqui explicadas, discutidas e analisadas, com o apoio de Paulo Freire, Juan Díaz Bordenave e Neusi Aparecida Navas Berbel.

Em documento da Organização Pan-Americana da Saúde, Souza et al. (1991, p.245) expressaram que:

> a alternativa metodológica parte do pressuposto de que este processo deva ser recortado a partir da realidade das práticas concretas de saúde, considerando seus determinantes e limitantes e buscando a interação com as exigências do trabalho [...]. O recorte da realidade pressupõe igualmente a compreensão do contexto de um projeto político de transformação dos serviços de saúde.

A construção do conhecimento por meio de uma pedagogia ativa e problematizadora constitui o fundamento para enfrentar este desafio (SOUZA et al., 1991). Esse documento aponta ainda a importância do instrutor no processo de ensino-aprendizagem:

> o instrutor como planejador e executor do processo educativo, organiza e decodifica a estrutura do objeto, buscando favorecer o estabelecimento de relações concretas entre a teoria, a prática e a realidade. Por conseguinte o seu papel é inequivocamente central na mediação da interação entre o sujeito e objeto; sua atuação necessariamente viabiliza avanços e/ou mesmo retrocessos no alcance dos resultados da aprendizagem. [...] é alguém que acredita nas pessoas, na sua dinâmica de mudança e admite também que apesar do domínio do conhecimento não sabe tudo e, portanto aprende no processo tanto quanto o sujeito (SOUZA et al., 1991, p.259-260).

A *problematização* encontra, nas idéias de Paulo Freire, um sentido de inserção crítica na realidade, para dela retirar os elementos que conferirão significado e direção às aprendizagens. No movimento ação-reflexão-ação são elaborados os conhecimentos, considerando a rede de determinantes contextuais, as implicações pessoais e as interações entre os diferentes sujeitos que aprendem e ensinam (FREIRE, 1987).

> Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a

> tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada [...] enquanto, na concepção "bancária", o educador vai "enchendo" os educandos de falso saber, que são os conteúdos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais com a realidade estática, mas com a realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1987, p. 40-41).

Segundo Bordenave (2000) e Bordenave e Pereira (2004), com esta abordagem, o aluno aprende a "ver" sua realidade e é motivado a transformá-la, a ter uma visão integradora e dialética, um alto grau de motivação endógena e aprende a trabalhar em grupo, a desenvolver a capacidade de crítica e de autocrítica, a teorizar com base em sua própria observação, a desenvolver a criatividade, e a originalidade, aprendendo a inovar, buscando informação de forma autônoma.

Como conseqüências sócio-culturais, pretende-se uma sociedade com identidade própria, instituições originais e adequadas à realidade, rejeição ao autoritarismo, ao paternalismo e à demagogia, estrutura social igualitária, democracia participativa, ecologia conservada. Na saúde espera-se ainda, que os técnicos sejam agentes de mudança, com uma visão crítica e ampliada, estejam aptos a tomarem decisões diante de situações do seu dia-a-dia.

As oposições à pedagogia da problematização estão relacionadas, na maioria das vezes, às resistências naturais às mudanças, e também por aqueles que, apressados, fazem pequenas adaptações em suas práticas tradicionais, de modo que os resultados, em geral, não são os esperados. Em mãos de professores sem imaginação, a seqüência das etapas pode tomar-se rígida e mecanizada.

As críticas estão relacionadas também ao fato de a problematização das vivências necessitar de um tempo maior que a educação transmissora ou a tecnicista para tratar o mesmo tema, exigindo da Instituição educadora uma maior flexibilidade de horários, exploração de ambientes externos e novos sistemas de avaliação da aprendizagem. Estes opositores referem-se ao fato de que esta proposta valoriza o método de aprendizagem, enquanto o mercado atual exige um domínio cada vez maior de conteúdos. Por fim, para conduzir o método, o professor precisa de um planejamento que leve em consideração as condições reais de tempo, local e nível

de aprendizagem dos alunos (BERBEL, 1998; BORDENAVE, 2000; BORDENAVE; PEREIRA, 2004).

Como agravante, existem os fatores sócio-econômicos, culturais e políticos, que colaboram para a manutenção de uma sociedade alienante e alienada, como bem explicita Bordenave (2000), dizendo que na maioria dos países ocidentais o importante é o acúmulo do capital e a manutenção do poder e dos privilégios das classes dominantes, existindo certo colonialismo mental, que faz com que a população aceite de forma apática a perda da sua identidade cultural, na medida em que somos invadidos por idiomas, costumes e modos de vida dos países desenvolvidos. Os meios de comunicação fomentam o consumismo, o hedonismo, a alienação, e contribuem para a falta de cidadania. A educação baseada no modelo tradicional favorece esse modelo, na medida em que não se preocupa com a transformação dos sujeitos e nem da sociedade.

A proposta de Charles Maguerez, descrita por Bordenave e Pereira (2004), que apresentou um modelo da Problematização, consolidou no chamado "Método do Arco", exposto na Figura 1.

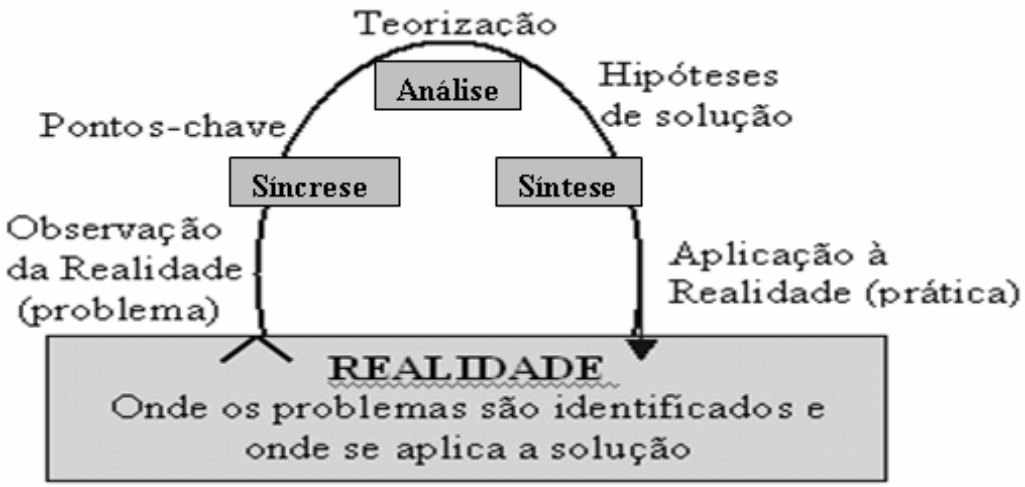


Figura 1 – Representação gráfica do Arco de Charles Maguerez. Fonte: Bordenave e Pereira (1983, p.49).

Nesse esquema, constam cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou um recorte da realidade: observação da Realidade (construção do problema);

identificação dos Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (prática).

A primeira etapa é a **observação da realidade** concreta pelos alunos, a partir de um tema ou unidade de estudo. Os alunos são orientados pelo professor a olhar atentamente e registrar sistematizadamente o que percebem sobre a parcela da realidade em que se insere aquele tema, ou seja, o que está sendo vivido ou acontecendo. Incluem as operações de perceber, descrever situações, buscar e adquirir informações, distinguir detalhes, identificar fontes de informação, manejar sistemas de informação. Tal observação permitirá aos alunos identificar dificuldades, carências, discrepâncias, de várias ordens, que serão transformadas em problemas, ou seja, serão problematizadas (BERBEL, 1998; BORDENAVE; PEREIRA, 2004; BORDENAVE, 2005).

Como exemplos, pode-se citar inúmeras opções, como: as excursões e visitas, exame de objetos reais (espécimes), entrevistas, consulta em bibliografias, incluindo revistas e folhetos, recursos audiovisuais (transparências, fotografias, mapas, vídeos, etc.), uso de meios de comunicação social (jornal, rádio, TV, cinema), uso de instrumentos de observação (microscópio, lupa, binóculos, comitês de observação ou escuta), censo de problemas em reunião, grupos focados, diagnóstico rápido participativo, e assim por diante (BORDENAVE; PEREIRA, 2004; BORDENAVE, 2005).

Na **análise da realidade (pontos-chave),** os alunos são levados a refletir primeiramente sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo. Neste momento, espera-se que os alunos, com as informações de que dispõem, passem a perceber que os problemas de ordem social (os da educação, da atenção à saúde, da cultura, das relações sociais, por exemplo) são complexos e geralmente multideterminados. Continuando as reflexões, são estimulados a perguntar-se sobre os possíveis determinantes do problema, que abrangem as próprias causas já identificadas. Tal complexidade sugere um estudo mais atento, mais criterioso, mais crítico e mais abrangente do problema, em busca de sua solução.

A partir dessa análise reflexiva, os alunos são estimulados a uma nova síntese, com a elaboração dos pontos essenciais que deverão ser estudados sobre o problema, para compreendê-lo mais profundamente e encontrar formas de interferir na realidade para solucioná-lo ou desencadear passos nessa direção (BERBEL, 1998; BORDENAVE; PEREIRA, 2004; BORDENAVE, 2005).

A análise da realidade inclui as operações de decompor objetos ou sistemas em elementos constituintes; enumerar qualidades e propriedades; classificar, categorizar, hierarquizar elementos; distinguir pontos-chave, relações e partes de um todo, parâmetros de uma situação; discriminar elementos de um problema, passos de uma seqüência ou processo. Como exemplos, têm-se: exame de resultados de diagnósticos, estudo de casos, reflexão, discussão dirigida pelo professor, painel, análises de projetos, recursos audiovisuais: diagramas, esquemas, gráficos, comparação de teorias, pesquisas, situações, objetos, execução de análises científicas, análises do discurso, estudo dirigido, leitura individual supervisionada, crítica de informes, dissertações, propostas, e outros (BORDENAVE; PEREIRA, 2004; BORDENAVE, 2005).

A terceira etapa é a da **teorização**. Esta é a etapa do estudo, da investigação propriamente dita. Os alunos organizam-se para buscar as informações que necessitam sobre o problema, onde quer que elas se encontrem, dentro de cada ponto-chave já definido. Podem ir à biblioteca buscar livros, revistas especializadas, pesquisas já realizadas, jornais, atas de congressos e assim por diante. Podem consultar especialistas sobre o assunto, observar o fenômeno ocorrendo, aplicar questionários para obter informações de várias ordens (quantitativas ou qualitativas), assistir palestras e aulas quando oportunas, por exemplo. As informações obtidas são tratadas, analisadas e avaliadas quanto às suas contribuições para resolver o problema. Tudo isto é registrado, possibilitando algumas conclusões, que permitirão o desenvolvimento da etapa seguinte (BERBEL, 1998; BORDENAVE; PEREIRA, 2004; BORDENAVE, 2005).

A quarta etapa é a das **hipóteses de solução**. Todo o estudo realizado deverá fornecer elementos, para os alunos, crítica e criativamente, elaborarem as possíveis

soluções. O que precisa acontecer para que o problema seja solucionado? O que precisa ser providenciado? O que pode realmente ser feito? Nesta metodologia, as hipóteses são construídas após o estudo, como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o de todos os ângulos possíveis. Incluem as operações de avaliar, julgar, discutir valores, apreciar, criticar, planificar, tomar decisões, resolver problemas. Exemplos: tempestade cerebral ou chuva de idéias, produção de resenhas, monografias, teses, resolução de problemas, reorganização de informes ou artigos estrangeiros, estudo de casos-problema, planificação de projetos, simplificação de textos complicados, elaboração de objetivos e metas, construção de algo entre todos os alunos, delegação aos alunos na organização de uma atividade ou evento e assim por diante (BERBEL, 1998; BORDENAVE; PEREIRA, 2004; BORDENAVE, 2005).

A quinta e última etapa é a da **Aplicação à Realidade.** Esta etapa da metodologia ultrapassa o exercício intelectual, pois as decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas. Nesse momento, os componentes social e político estão mais presentes. A prática que corresponde a esta etapa implica num compromisso dos alunos com o seu meio. Do meio observaram os problemas e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, visando transformá-lo em algum grau (BERBEL, 1996). Incluem as operações de planificar, organizar, executar, dirigir, liderar, realizar, construir, produzir, trocar, transformar. Exemplos: elaborar projetos, executar projetos em equipe ou individuais, exercer liderança, distribuir responsabilidades aos alunos, construir modelos, maquetes, reformular instrumentos, calcular custos de operações, participar em atividades de extensão curricular, participar em ações comunitárias, produzir periódico escolar ou uma rádio escolar, escrever e publicar trabalhos com propostas concretas, por exemplo (BORDENAVE; PEREIRA, 2004; BORDENAVE, 2005).

Paulo Freire, quando se refere a esta perspectiva problematizadora, expressa uma idéia que pressupõe que os participantes sejam sujeitos. Diz ele:

> a educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de

> saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (FREIRE, 2000, p.40).

O ‘método do arco’, descrito anteriormente, é um poderoso instrumento, embora mais restrito do que a educação problematizadora, portanto, deve ser utilizado apenas como meio, no qual não se esgota e nem se limita. Contudo, objetiva um fim maior, ou seja, a formação humana em sua totalidade, integrando a ciência e suas tecnologias com a cultura, com o humanismo e com o político-social que envolve a sociedade e o setor saúde. O docente, ao aplicar a ‘metodologia problematizadora’ em sala de aula, por meio das etapas do arco, deve ter como foco o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, o crescente desenvolvimento de habilidades, por meio de diversos esquemas mentais, tais como análises, sínteses, inferências, analogias, transferências, associações, entre outros.

O docente deve, ainda, como preocupação central, formar profissionais articulados e compromissados com o contexto sócio-político e histórico da saúde e não apenas com o aspecto técnico, que, sozinho, provoca a alienação do aluno e limita o seu raciocínio crítico e reflexivo, sua capacidade de enfrentamento e superação diante de diferentes situações vivenciadas no cotidiano do processo de trabalho em saúde.

Sucessivas aproximações com a Metodologia problematizadora fazem com que, aos poucos, os professores tornem-se mais seguros e confiantes nesta proposta, que é viável, mas acima de tudo, necessária para romper com a hegemonia no campo educacional, baseada na transmissão fragmentada dos conteúdos que, na maioria das vezes, encontram-se desarticulados com a prática do trabalho, não atendendo as suas necessidades reais.

No entanto, percebe-se que a demanda pedagógica, sozinha, não atende estas perspectivas, posto que isto reduziria um processo complexo, em simples etapas de um método. Faz-se necessário, primeiramente, que o profissional da saúde que esteja atuando como docente tenha como concepção intrínseca, o modelo de saúde e doença ampliado, esteja afinado com as políticas públicas de saúde. Deve ser

reflexivo, crítico e questionador, acreditando e compartilhando os propósitos desta formação e agregando um novo perfil profissional de saúde.

A problematização das vivências não acontece sem que haja a participação real e efetiva dos sujeitos envolvidos no processo de sua formação. Por entender a importância de um ambiente escolar que favoreça a participação dos estudantes, descrevo a seguir algumas reflexões sobre quem é este sujeito, como ele aprende e qual a importância da participação no processo de ensino-aprendizagem.

2.5 Processo ensino-aprendizagem

A participação é uma necessidade fundamental do ser humano e por meio dela se efetiva a construção do conhecimento do aluno e de conquista de sua cidadania, durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Bordenave (1994), participar é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência de realizar, fazer coisas, afirmar-se, dominar a natureza e o mundo; a participação é também condição essencial para o desenvolvimento pessoal, uma vez que desenvolve a auto-expressão, o pensamento reflexivo e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.

No entanto, poucas pessoas participam de modo real e pleno das mais importantes decisões sociais e diversos são os fatores que podem impedir essa participação, como os valores da ideologia dominante que são introjetados pelos subordinados, a longa dependência do homem nos seus primeiros anos de vida, a família estruturada no princípio de autoridade paterna ou materna, filosofias administrativas e ou educacionais das instituições e, as desigualdades socioeconômicas, intelectuais e físicas (BORDENAVE, 1994).

Segundo Dalmás (1999, p.29), a Escola é, ou necessita ser, o espaço favorável a uma educação enquanto processo político, que se paute pela participação, proporcionando ao aluno o seu envolvimento e engajamento, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e de “produzir mudanças positivas nas relações interpessoais e sociais”.

Nesta busca por uma postura mais participativa no processo ensino-aprendizagem, muitas são as dificuldades e resistências que enfrentam os alunos e professores, principalmente os que não foram habituados a participar, nos diversos espaços por onde passaram. Apesar destes obstáculos, o docente tem um papel fundamental, sendo um dos grandes responsáveis, por romper com essa consciência verticalista que vem da prática tradicional, proporcionando condições favoráveis para o exercício da prática participativa em suas respectivas salas de aula (SANTOS, 2002).

O aluno é o sujeito participativo na construção do seu conhecimento, mas quem é este sujeito, e como acontece essa aprendizagem, ou melhor, como o aluno aprende?

> O sujeito é um ser humano, aberto a um mundo [...], portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, [...] que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito, age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; produz ele mesmo, e é produzido, através da educação (CHARLOT, 2000, p. 33).

Segundo Charlot (2000), no ambiente escolar e especificamente na sala de aula, o ensino abrange a informação, o conhecimento e o saber.

> A informação está no mundo objetivo, é um dado exterior ao sujeito, pode ser estocada, armazenada em livros, computadores e somente torna-se conhecimento quando sofre a ação do sujeito, caso contrário, não passará de simples e mera informação (CHARLOT, 2000, p.61).

Assim, o **conhecimento** dá-se pela apreensão da realidade objetiva e também de pressupostos do sujeito, relacionado com as suas experiências e atividades. É na construção do conhecimento, que o sujeito, um ser social, tem a capacidade de formular um conceito sobre o objeto que também tem valor, portanto, o conhecimento dá-se na relação entre o sujeito e o objeto que se deseja conhecer, “é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade” (CHARLOT, 2000, p.61).

> O saber, por sua vez, contempla os aspectos subjetivos (individuais) e objetivos (sociais), pois compreende a informação e o conhecimento, visto que é produzido pelo sujeito ao ser confrontado com outros sujeitos, no confronto com os saberes de outros, que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber (CHARLOT, 2000, p.61).

Micotti (1999, p. 158) nos diz que:

> [...] para construir o saber, o aprendiz aplica seus conhecimentos e modos de pensar ao objeto de estudo; age, observa, seleciona os aspectos que mais chamam a sua atenção, estabelece relações entre os vários aspectos desse objeto e atribui significado a ele, chegando a uma interpretação própria.

O sujeito torna-se ativo por meio de sua prática social, interagindo com o objeto via atividade socialmente condicionada, construindo e transformando o conhecimento com um aspecto de elaboração nova. Um sujeito concreto, mutante, histórico, criador de sua própria cultura, mantendo uma relação real e transformadora com o objeto de conhecimento. Para que haja o saber, é preciso que haja espaço para a participação, onde os alunos interajam uns com outros, com os professores, pois o saber acontece na trocas de experiências, de outros saberes, num processo dialógico e sociocultural.

Para que os alunos se apropriem do saber que circulam nas bases tecnológicas (conteúdos), das diversas áreas de conhecimento (disciplinas) que existem num determinado plano de curso, estas precisam ser interessantes e fazerem sentido para eles, tem que ser um saber significativo. Neste sentido, os alunos precisam entender que essas bases tecnológicas o ajudam a compreender melhor o mundo em que vivem, o seu trabalho, por isso a importância de se trazer para a sala de aula os problemas reais, os conhecimentos que os alunos trazem para que, possam ser confrontados, por meio de novos conhecimentos (Ver Aprendizagem significativa, p.37, deste trabalho).

Vasconcellos (2000a) nos fala que, para um conhecimento ser significativo, é preciso que corresponda às reais necessidades dos educandos e que esteja relacionado com suas representações mentais prévias, na busca do que é relevante. E diz ainda: o conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou transformar a realidade (p. 34).

Quando o professor se detém em transmitir conteúdos, em repassar informações, não levando em consideração o conhecimento e experiências que os alunos trazem, para que estas possam ser confrontadas com as demais representações dos colegas, o aluno não se sentirá desestabilizado em suas idéias prévias de mundo, porque não há situações problemas que o desafie, que o provoque, e neste caso dificilmente haverá aprendizagem (ler Equilibração p. 35-37. deste trabalho).

Neste sentido, o processo participativo é condição sem a qual não há aprendizagem e nem há construção de conhecimento, visto que, segundo Charlot (2000), [...] o espaço do aprendizado é, [...], um espaço-tempo partilhado com outros homens (p. 68), é, portanto, um espaço participativo.

Fita (1999, p.68), diz que "toda mobilização cognitiva que a aprendizagem requer deve nascer de um interesse, de uma necessidade do saber, de um querer alcançar determinadas metas", o que significa que o aluno precisa querer, sentir necessidade, precisa desejar aprender. Portanto, mobilizar o aluno significa também provocar a sua sensibilidade, seu desejo para querer aprender, proporcionar condições e criar atitudes que favoreçam a aprendizagem e a construção do conhecimento.

Morin (2000) nos alerta que o conhecimento do mundo tornou-se uma necessidade intelectual e vital e, portanto, precisamos que nossas Escolas sejam vias de acesso às informações sobre o mundo, mas isso só não basta: é fundamental e imprescindível, que possamos articular e organizar estas informações para percebermos o que ele chama de o Contexto, o Global, o Multidimensional, o Complexo, o que implica na mudança de postura, de atitudes, na forma de compreender e agir do mundo.

Reforçando o que disse Bordenave (1994), só se aprende a participar, participando. Para se conquistar a participação, um elemento fundamental é a mobilização do sujeito, de forma que se comprometa e assuma plenamente o processo de sua formação.

> Mobilizar implica numa ação educativa no sentido de provocar, estimular, ajudar o sujeito a estabelecer uma relação com o objeto, que corresponda em algum nível, à satisfação de uma necessidade sua, mesmo que a

> necessidade não estivesse tão consciente no início (VASCONCELLOS, 2000a, p.52).

O professor, pode utilizar de técnicas, recursos, dinâmicas, estratégias em sala de aula, que o ajudem na construção do conhecimento do aluno e favorecem a sua participação, como as diversas estratégias, que foram sugeridos nas etapas do Arco de Maguerez, e pode lançar mão de várias atividades que o ajudarão no processo de ensino-aprendizagem, em que é oferecida ao aluno a possibilidade de trazer para a sala de aula, o seu processo de trabalho, de forma a problematizá-lo, tornando a aprendizagem significativa. Estas atividades são instrumentos positivos (quando bem utilizados), que auxiliam os envolvidos num processo participativo e facilitam a construção do elo significativo, entre a ação do sujeito e o objeto que lhe é dado a conhecer, sem o qual, não acontece o aprendizado (VASCONCELLOS, 2000a).

Mori (1998, p.112-113) diz que é imprescindível que os professores proporcionem

> aos alunos o gosto e a busca pela pesquisa nos diversos setores sociais e intelectuais, onde eles possam aprender a aprender nas variadas possibilidades teórico/práticas que a Escola puder oferecer, tais como a participação dos alunos em oficinas diversas, mini palestras (proferidas pelos estudantes), feiras, festivais, concursos, elaboração de trabalhos de pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento e participação em grêmios estudantis, sindicatos, partidos políticos, [...]. Assim o jovem passa a formar a consciência da adversidade, de humanização e socialização, de iniciativa e de competência.

É preciso criar um clima de interação na sala de aula, um espaço de encontro entre sujeitos que aprendem enquanto ensinam e que ensinam enquanto aprendem, onde as pessoas possam realmente aprender umas como as outras, possam trocar valores, sentimentos, saberes, competências e o significado que dão as coisas, neste sentido os trabalhos em grupo, é um tipo de atividade traz muitos benefícios favorecendo inclusive a participação ativa, a descentralização de poderes e responsabilidades nas tomadas de decisão, além de desenvolver sentimentos positivos e de cooperação interpessoal (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1999).

Um processo de ensino-aprendizagem, alicerçado no diálogo, na livre expressão dos pensamentos e dos sentimentos, nas trocas de experiências, nas interações, torna a educação "mais humana". Aulas nesse nível de relação tornam-se mais prazerosas e significativas, o aprendizado torna-se mais humano, a docência torna-se uma

“humana docência”, e o aluno torna-se mais humano, pois passa a ser visto e valorizado como pessoa (ARROYO, 2000).

Vasconcellos (2000a, p. 61), no que se refere ao papel do professor, diz que:

> o específico do educador, (...), não se restringe à informação que oferece, mas exige sua inserção num projeto social, a partir do qual desenvolva a capacidade de desafiar, de provocar, de contagiar, de despertar o desejo, o interesse, a vida no educando, a fim de que possa se dar a interação educativa e a construção do conhecimento, bem como a instrumentalização, de forma que o educando possa continuar autonomamente a elaboração do conhecimento.

Professores que insistem em ensinar as mesmas coisas, do mesmo jeito, para pessoas totalmente diferentes; com posturas e ações desconectadas das exigências da sociedade complexa, que esperam e exigem as mesmas respostas de pessoas, as quais são, pensam e que agem de maneira diferenciada umas das outras, retiram do aluno a possibilidade do diálogo, da comunicação, causando-lhe na maioria das vezes uma apatia às disciplinas e aos seus conteúdos, o que pode conduzi-lo a um não aprendizado (SANTOS, 2002).

Este mesmo autor, em sua dissertação de mestrado, nos alerta como algumas práticas antipedagógicas matam a capacidade crítica e a participação dos alunos em sala de aula:

- A utilização de TV, vídeos, filmes, como recursos didáticos, mas que não são aproveitados na discussão, não são contextualizados. Almeida (2000, p.81) nos fala que “o simples uso de tais tecnologias, por si só não tem o poder de melhorar a qualidade da educação [...], pois não se pode reduzir a aprendizagem à simples apropriação das informações que estes meios fornecem tão fácil e rapidamente”.

- Aulas teóricas e expositivas, repassadas no nível do abstrato, sem antes passar pelo concreto, acabam por não ter nenhum significado para os alunos, são cansativas e não prazerosas, sendo que a única forma de manter os alunos quietos neste tipo de aula é o exercício do poder e do controle, por meio de ameaças e provas.

- Quando os exercícios passados na sala de aula pelo professor, como tarefas de casa, são corrigidos na aula seguinte de forma mecânica, sem criar condições dos alunos discutirem as respostas e confrontá-las entre si. Os exercícios e suas respostas, não são analisados, trazidos para a realidade sócio-cultural-econômica em que os alunos estão inseridos.

- Quando o professor atribui à importância da aprendizagem somente ao fato do aluno sair bem nas provas e ou não ser reprovado, fica evidente que a preocupação do professor é com o resultado prático e não com uma aprendizagem significativa.

No que se refere ao respeito para com a leitura de mundo que o aluno possui ao chegar à Escola, Perrenoud (2000) coloca que é impossível para o professor, livrar-se com facilidade das concepções prévias que os alunos possuem, visto que tais concepções são o que lhes proporcionam as explicações sobre o mundo e que independentemente do esforço do professor em demonstrar o contrário, essas concepções vão se reconstituindo.

Se as representações (que satisfazem o sujeito aluno, provisoriamente), não forem respeitadas, o ensino proporcionado pela Escola entra em conflito direto com as concepções dos alunos. Portanto, é fundamental que o professor em sala de aula, tenha como ponto de partida as representações (concepções de mundo) que possuem os alunos, obviamente, sem se fechar nelas e, passo a passo (sem pressa, respeitando o tempo dos alunos), criar condições de desestabilizá-los o necessário para que através dessa desestabilização novos elementos sejam incorporados às representações que já pré-existem no sistema cognitivo dos alunos, a fim de que, possa ocorrer uma reestruturação na forma de compreender o mundo (PERRENOUD, 2000).

Freire (2004, p 122-123) também nos fala que:

> respeitar a leitura de mundo do educando, [...] é a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral e da

> humana de modo específico, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.

Esta postura político-pedagógica do professor faz com que o aluno aja e problematize o seu agir, pois assim ele aprenderá de fato. Dentro dessa ótica, todo o aprendizado passa a ser entendido, como fruto de uma construção do próprio aprendiz, o que não acontece na pedagogia tradicional, na qual o professor acredita que o conhecimento dá-se apenas pela transmissão. Para isto é preciso, pois, a ruptura dos velhos paradigmas (pedagogia tradicional), para novos paradigmas (pedagogia progressista), alicerçada numa postura construtivista, dialógica.

Neste sentido, Freire (2003, p.112-131) nos ensina que

> ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe, sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe.[...] Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo ensinam .

Segundo Santos (2002), enquanto a Escola for um recinto para a transmissão de saberes, ela não será um ambiente prazeroso e de significados para o aluno. Aprender exige movimento, descoberta, construção, tem que ser significativa, pois é nessa relação que se aprende. A participação do aluno resume-se ao cumprimento de determinações, de deveres, de normas. Participar do planejamento, execução e avaliação de sua própria aprendizagem é participação mais política e democrática, e, portanto, a mais relevante que o aluno pode realizar na ambiência escolar. “Ocorre, no entanto pelo fato de a participação implicar descentralizações, divisão de poder e desaparecimento de privilégios, o surgimento de inevitavelmente forças contrárias a esse esforço participativo” (CARAMURÚ, 1996, p.113).

Uma avaliação de caráter participativo é um importante passo para a construção do conhecimento e para a formação consciente da cidadania. “Entende-se aqui cidadão, enquanto um indivíduo capaz de partilhar a sociedade, suprindo suas necessidades vitais, culturais, sociais e políticas, contribuindo para a construção de uma nova ordem social” (SETÚBAL, 2000, p.16).

Ora, essa dimensão de cidadania apontada por Setúbal (2000) só será alcançada a partir do momento em que a escola oferecer possibilidades reais de participação

efetiva do aluno em tudo o que diz respeito à sua formação, ou seja, que o aluno participe do planejamento à avaliação dos resultados do seu processo formativo. Isto será um processo lento, doloroso e conflitante, pois esta postura ainda não faz parte da cultura pedagógica do nosso sistema escolar.

Ainda, enquanto o discurso sobre a avaliação for de caráter horizontal, sua prática assume um caráter vertical, pois todas as decisões tomadas nesta esfera são de cima para baixo, são decisões tomadas sem a participação do aluno. Contra esta postura contraditória entre o discurso e a prática, no processo de avaliação da aprendizagem, Freire (2004, p.64) nos alerta que: "o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo".

Assumir esta prática pedagógica problematizadora, participativa e dialógica, implica em que o professor tenha sede de mudança e não de poder, um profissional com sólida formação, um aprendiz permanente, que tenha acima de tudo, vontade, competência, paciência e perseverança, pois todo esse processo de construção é complexo e exige tempo, pois simultaneamente a esta construção interativa do conhecimento, acontece também à desconstrução de antigas posturas, de antigas práticas e visões de mundo, em ambos os envolvidos nesta caminhada, professor e aluno. Para que isso aconteça, é preciso, que cada professor acredite na capacidade de transformar-se, e isto vem de dentro de cada um que se conscientiza de suas limitações e procura superá-las (SANTOS, 2002).

Neste contexto, o planejamento torna-se um excelente caminho, para que o professor possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la e buscar novas alternativas.

2.6 Planejamento educacional

O planejamento consagrado no final da década de 1960, no Brasil, no âmbito governamental e educacional, traduz-se como formalista e tecnicista, de caráter

cartesiano e positivista, e os fatores sócio-político-econômicos não eram previstos, levando a um crescente processo de alienação e controle exterior da educação. Nesta concepção de planejamento de ensino, as técnicas empregadas distanciaram os professores do verdadeiro significado de planejamento, constituindo-se em negação e descrédito, muito em função da obrigatoriedade de adequação dos professores e dos alunos a um modelo e da Instituição da figura de técnicos e supervisores escolares, como responsáveis pela eficiência do trabalho, ou, ainda hoje, com a tentativa de gerenciamento da qualidade total na escola (KUENZER, 1990; GANDIN; CARRILHO CRUZ, 1995; VASCONCELLOS, 2000b).

Balzan (1996, p.157) afirma que:

> o planejamento que deveria ser um processo dialético de ação-reflexão-ação, isto é, um modo de ser, que implica conhecimentos e reflexões sobre a realidade em que se pretende atuar, seleção de meios para intervenção tendo em vista a mudança pretendida, reflexão sobre os resultados obtidos e nova proposição de metas, perdeu rapidamente seu significado entre os educadores.

Ott (1984, p.32) denomina esta fase da história do planejamento de "fase instrumental", pois havia uma distância enorme entre o cotidiano escolar e o que de concreto acontecia, considera ainda que o planejamento mais se parecia com uma "camisa de força à qual o aluno deveria se adaptar, e do qual se exigia um comportamento desejado, esperado, estabelecido de forma desvinculada das situações de ensino-aprendizagem".

Segundo Vasconcellos (2000b), a situação constatada nas Escolas é de descrença no Planejamento. A percepção de muitos professores é de que em função da realidade ser muito dinâmica, não é possível planejar. Outros alegam falta de condições mínimas para um planejamento significativo, devido estarem sobrecarregados com diversas atividades. De modo geral apontam que, da forma como o planejamento está sendo conduzido, é inútil, o processo não acontece, falta compromisso por parte dos agentes envolvidos, limita o trabalho, é muito complicado, está fora da realidade e não é participativo.

Vasconcellos (2000b) analisa ainda que ligados aos fatores políticos e históricos já citados, outros problemas acabaram por provocar esta descrença toda em relação ao planejamento, dentre eles podemos citar a alienação do trabalho pedagógico, que tem sua raiz na realidade social alienada e fetichizada.

> O trabalho de ensino-aprenizagem, tomado como mera forma de sobrevivência pelo professor ou como mercadoria pelo aluno, perde sua dimensão humana e reduz-se a uma relação fetichizada de trocas institucionais. O trabalho intelectual é tomado como um fim em si mesmo, adequado a restritas aspirações profissionalizantes, desvinculados das causas, sentidos e compromissos que poderiam orientá-lo. [...] A situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que vive, não dominando por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão histórica, política, filosófica), e finalmente, falta clareza, à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica). Efetivamente, faltando uma visão da realidade e de finalidade, fica difícil para o educador operacionalizar alguma prática transformadora, já que não sabe bem onde está, nem para onde quer ir (VASCONCELLOS, 2000b, p.25).

Diante da realidade apresentada, é preciso re-significar a prática do planejamento, resgatando a sua necessidade e possibilidade. Afinal, qual o sentido do planejar? Vasconcellos (2000b, p.35) inicia esboçando o conceito de planejamento: "planejar é **antecipar** mentalmente **uma ação a ser realizada** e **agir** de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal". No Quadro 4, apresentamos as tarefas implicadas na re-significação do planejamento, segundo Vasconcellos (2000b, p.36). Para ele,

> o educador precisa enxergar o planejamento enquanto necessário e possível a partir da sua disposição para realizar alguma mudança. Planejar, então, remete a idéia de: querer mudar algo; acreditar na possibilidade de mudança; perceber a necessidade de mediação teórico-metodológica e vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação.

Pelo significativo apoio que o planejamento empresta à atividade do professor e dos alunos, é considerado etapa imprescindível de todo o trabalho docente, por ser um instrumento básico para que o processo educativo desenvolva sua ação de forma unificada, integrando os recursos e direcionando a ação educativa portanto deve ser realizado de forma intencional, organizada e sistematizada. (VASCONCELLOS, 2000b; BOSSLE, 2003).

NECESSIDADE	**Mudança**	Querer mudar a realidade; estar vivo, em movimento. Ponto de partida para todo o processo de planejamento.
	Planejar	Sentir que precisa de mediação simbólica para alcançar o que deseja.
POSSIBILIDADE	**Mudança**	Acreditar na possibilidade de mudança (em geral e daquela determinada realidade); esperança; abertura.
	Planejar	Ver condições de poder antecipar e realizar a ação.

Quadro 4 - Re-significação do planejamento. Fonte: Vasconcellos (2000, p.36).

Hargreaves et al. (2002) advertem sobre condições necessárias ao processo de mudança do ensino implicada em toda inovação curricular: se um professor não souber como fazê-lo, ou não se sentir essencialmente confiante para fazê-lo, não pode ser feito; se o professor não quiser fazê-lo, não pode ser feito; se o professor tem muito para fazer, não o fará bem.

Logo, compreende-se que o professor precisa entender as razões para um pensar e agir pedagógicos diferenciados em tempos de mudanças sociais aceleradas. Assim, quando a inovação curricular ocorre para fazer acontecer um projeto pedagógico politicamente interessado em formar para a emancipação, para a criticidade, isto requer do grupo de professores uma ação planejada para gerenciar o processo de mudança, para dar apoio à transformação ambicionada. Para 'cuidar' do projeto que foi gestado e artesanalmente construí-lo na incerteza e nas contradições historicamente dadas.

Para Gandin (1985), na situação de planejamento, a organização geralmente deve considerar premissas bem claras e simultaneamente postas em prática pela supervisão ou coordenação.

> Por exemplo, compete a esses setores a proposta de metodologia do planejamento, com a apresentação de esquemas de trabalho, definir o momento oportuno para cada coisa, provisionamento de textos e de pessoas que venham a contribuir para a caminhada do grupo, redação de textos finais e cobrança de tarefas solicitadas pelo grupo a alguns de seus membros (GANDIN, 1985, p.81).

Para Rodrigues (2000) processo, na sua concepção de planejamento, é a constante busca de aliar o “para quê” ao “como”, de maneira que a observação criteriosa e investigativa torna-se também elemento indissociável do processo. Considera ainda que seja necessário ter clareza dos pressupostos teóricos da ação educativa, promovendo a aproximação da prática pedagógica ao cotidiano e a reflexão sobre essas práticas de forma participativa.

Segundo Vasconcellos (2000b, p.92), o conceito de planejamento como oportunidade de repensar todo o fazer da Escola, como um caminho de formação dos educadores e educandos, bem como de humanização, de desalienação e de libertação, “traz consigo outra exigência: a participação”, que começa a fazer-se presente no discurso oficial, em meados da década de 70, fruto da resistência e da percepção de um grupo de educadores, ligados à educação popular.

Na educação, o planejamento participativo surge, segundo Gandin e Gandin (1999), como contraposição aos modelos de planejamento estratégico e de gerenciamento da qualidade total. Para esses autores,

> [...] a participação no planejamento participativo inclui distribuição do poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas no “como” ou no “com quê” fazer, mas também no “o quê” e no “para quê” fazer. O gerenciamento da qualidade total e o planejamento estratégico não podem ter a mesma proposta para a questão da participação: as duas tendências servem às instituições (empresas) que têm limites quase instransponíveis para fazer isto; a concepção capitalista, em que o principal elemento do poder, o dinheiro, está na mão de alguns, o que dificulta profundamente a participação nesse sentido; há experiências de empresas que distribuem os lucros segundo as necessidades de todos, independentemente de sua posição hierárquica, mas isto é muito restrito no espaço e no tempo (p.47).

Outros autores, entre os quais Fleuri (1987) e Dalmás (1999), têm a concepção de planejamento participativo como uma das metodologias mais adequadas para a concretização da proposta libertadora no âmbito da educação a fim de romper com as relações autoritárias que envolvem o planejamento de ensino, o sujeito do processo pedagógico libertador é o próprio grupo, que através de encontros, diálogos e debates, planeja, executa e avalia as realidades comuns com a intenção de concretizar uma nova ordem de relações solidárias, promovendo uma educação escolar mais humana e, conseqüentemente, mais participativa.

A condição indispensável do planejamento participativo é que se tem tanto o direito e dever de decidir, quanto o de participar. Freire (2004, p.106) afirma que "é decidindo que se aprende a decidir", referindo-se à necessidade que temos de refletir sobre nossas ações. Essa autonomia é dialética e dialógica, porque se estabelece nas relações e na construção das relações do cotidiano. Nesse sentido, uma proposta de planejamento centrado na Escola e na sala de aula é, certamente, o oposto ao planejamento tecnocrático, porque é baseado nas mudanças identificadas, discutidas e decididas pelo coletivo, pelo diálogo, como propõe Padilha (2001, p.74):

> se todos/as participam da tomada de decisões, deve-se estabelecer regras sobre como se dará essa participação, sobre como as decisões serão tomadas e em que cada segmento poderá contribuir desde a concepção do projeto até a avaliação e o replanejamento.

Para isto, a organização de um espaço pedagógico propício para a realização de reuniões específicas de planejamento dos docentes é uma conquista fundamental para a Escola. Estes momentos visam a atender não somente ao diálogo entre os pares, troca de experiências e o desabafo em relação às frustrações das expectativas da prática educativa, mas, também, possibilitar um espaço/tempo de planejar e refletir sobre a prática educativa cotidiana, o que evita que ocorra o que Hargreaves (1996, p.146) denomina de individualização, pois

> um dos obstáculos para a eliminação do individualismo e o desenvolvimento de relações de trabalho mais cooperativas entre os professores que se menciona é sua escassez de tempo para reunir-se, planejar, ver os assuntos em comum, ajudar-se e discutir dentro da jornada escolar normal.

As dificuldades de realização de um planejamento coletivo residem, principalmente, na superação das dificuldades. O desafio de concretização da proposta dos "complexos temáticos e de um planejamento coletivo traz consigo a necessidade de combater a fragmentação do saber, no currículo, através da possibilidade de interdisciplinaridade" (GORODICHT; SOUZA, 1999, p.81).

Para Japiassu (1994), o trabalho interdisciplinar propriamente dito supõe uma interação das disciplinas, uma interpenetração das idéias, conceitos, epistemologia,

metodologia e dos procedimentos de cada uma. Sobre essa atitude interdisciplinar, afirma, ainda que

> o que se pretende em uma atitude interdisciplinar não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas impedir que se estabeleça a supremacia de uma determinada ciência, em detrimento de outras igualmente importantes. Convém ressaltar que as contribuições e trocas vão além de integração dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, o que implica reorganização curricular (JAPIASSU, 1994, p. 51).

Nesses casos, o planejamento conjunto de atividades e a divisão de tarefas também não devem ser confundidos com a interdisciplinaridade. Os professores de diferentes áreas de conhecimento, quando se sentam juntos para discutir o que cada um pode desenvolver em determinada temática e cada um planeja as atividades que vai desenvolver, não ocorre o planejamento coletivo nem a interpenetração das áreas. O que ocorre, de fato, é um encontro de professores de diferentes disciplinas no mesmo espaço/tempo para planejar as atividades que pretendem desenvolver sobre um tema comum, mas de forma isolada e individual (BOSSLE, 2003).

Oaigen (1994, p.159), ao analisar a questão da autonomia do professor considera que há casos em que

> a Escola apresenta uma previsão de currículo com concepção progressista e que, muitas vezes, não é assimilada pelo professor, pois a ênfase em sua formação acadêmica centrava-se em uma concepção tradicional, não-crítica e heterônoma, o que faz com que o professor a repita em sala de aula.

Na visão de Pérez (1998), a cultura docente parece vincular a defesa de sua autonomia e independência profissional com a tendência ao isolamento, à separação e a ausência de cooperação. A consequência desse isolamento do professor pode ser compreendida como a fragmentação do trabalho na Escola, cada um se dedicando para dar conta do seu trabalho docente e das “suas turmas”. Neste sentido, a prática educativa cooperativa é dificultada pela tendência progressiva do professor em pensar que esse movimento solitário se constitui numa prática de autonomia conquistada, que, no entanto, representa apenas mais um entrave para o planejamento coletivo.

Para Contreras (2002, p.199), tanto a autonomia profissional como pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de 'se arranjar sozinho', nem pela capacidade de evitar as influências ou as relações.

As Escolas organizam-se pedagogicamente nos planos educacionais, nos seus diversos níveis de abrangência. A fim de esclarecer as expressões utilizadas neles e atribuir-lhes a compreensão da equipe da ETSUS-TO, construída com o apoio de literatura, em que os conceitos foram avaliados sob várias perspectivas, apresento o Quadro 5.

Consciente que o assunto não está encerrado, finalizo com Vasconcellos (2000b, p.63), "planejar, então para quê? para fazer acontecer, para transformar sonhos em realidade. Para transformar nosso trabalho, nossa relação com os alunos, a nós mesmos, a Escola, a comunidade, e, no limite, a própria sociedade".

Planejamento Educacional	Consiste na tomada de decisões sobre a educação no conjunto do desenvolvimento geral do país. A elaboração desse tipo de planejamento requer a proposição de objetivos em longo prazo que definam uma política de educação. Pode ser realizado no âmbito nacional, estadual e municipal.
Planejamento Curricular	Processo de construção da proposta de ensino-aprendizagem pela Escola ou Instituição. Nos guias curriculares oficiais estão expressos os objetivos educacionais, cabe à Escola adaptá-los às situações concretas, selecionando as experiências que mais poderão contribuir para alcançar os objetivos dos alunos, das suas famílias e da comunidade, não devendo simplesmente executar o que foi prescrito nos órgãos oficiais.
Projeto Político-Pedagógico – PPP	O PPP é construído coletivamente visando atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tem dimensões políticas e pedagógicas. Está sustentado em três pilastras mestras, quais sejam: o marco situacional, o doutrinário e o operacional. É um instrumento teórico-metodológico de possibilidades na caminhada de construção no cotidiano escolar. É a orientação explicitada pelos objetivos gerais da Escola, reveladora de questões como onde se está e que sociedade se quer construir com o projeto educativo.
Plano de Curso	Construção coletiva realizada normalmente antes do início de um curso. Visa nortear o processo de ensino-aprendizagem que se refere a um contexto escolar e a uma proposta político-pedagógica. Contém: 1. justificativa e objetivos do curso; 2. requisitos de acesso ao curso; 3. perfil profissional de conclusão dos egressos do curso; 4. organização curricular do curso; 5. critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; 6. critérios de avaliação da aprendizagem; 7. instalações e equipamentos oferecidos aos professores e aos alunos do curso; 8. pessoal docente e técnico envolvido no curso; 9. anexos.
Plano de Ensino ou Plano de Ação	Processo de construção da proposta das ações educativas do cotidiano que se refere a um contexto escolar e a uma proposta político-pedagógica específicos. Consiste em traduzir em termos mais concretos e operacionais o que o professor fará na sala de aula, para conduzir os alunos a alcançar os objetivos educacionais propostos.
Plano de Aula	É a seqüência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. É a especificação dos comportamentos esperados do aluno e do meio (conteúdos, procedimentos e recursos) que serão utilizados para sua realização. Assim, o planejamento da aula é a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem.

Quadro 5 – Planejamento Educacional: terminologia e abrangência. Fonte: Vasconcellos (2000b).

3 METODOLOGIA

3.1 Círculos de cultura

O principal objetivo desta pesquisa constituiu-se em compreender e analisar como vem sendo desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem, com a utilização da pedagogia problematizadora, na visão dos docentes e discentes da ETSUS - TO.

A escolha da metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa fundamentou-se nos "círculos de cultura", propostos pelo educador Paulo Freire, em seu método de investigação denominado Itinerário de Pesquisa. O Itinerário de Pesquisa tem sido utilizado com sucesso entre educadores e educandos. Saupe, Brito e Giorgi (1998) relatam várias experiências relativas aos "círculos de cultura" e dizem que essa proposta representa uma alternativa para aqueles que desejam mudanças e aperfeiçoamentos, por ser a expressão de um momento riquíssimo para o exercício dialógico.

A denominação 'círculo' é em razão de os sujeitos inseridos nesse processo educativo formarem a figura geométrica do círculo, acompanhados por uma equipe de trabalho, que ajuda na discussão de um tema comum. No círculo, todos se olham e se vêem. Na perspectiva do círculo como parte metodológica, desenvolvi o papel de facilitadora das discussões e, como companheira de trabalho, participei das atividades comuns em que se espera que todos se ensinem e aprendam (BRANDÃO, 1994).

A temática desta pesquisa atendeu os requisitos necessários a uma abordagem de natureza qualitativa, pois as questões trabalhadas foram específicas e envolveram crenças, valores, atitudes, aspirações, motivos, dúvidas, "o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1992:22).

Por meio desta metodologia, busquei uma maior aproximação e integração com os participantes, com o propósito de promover benefícios comuns (BRANDÃO, 1984). Mediante um processo de ação-reflexão-ação, foi possível levantar, problematizar e

desvelar temas pertinentes à formação observados com freqüência nas salas de aula pelos discentes e nos planejamentos educacionais e capacitações pedagógicas pelos docentes.

3.2 Contextos da pesquisa

Conforme citado no início deste relatório, a ETSUS-TO foi criada com a finalidade de oferecer educação profissional prioritariamente para os servidores empregados no SUS. Os planos de cursos são elaborados com o apoio dos técnicos da Escola e da Secretaria Estadual de Saúde, tendo como foco o perfil de trabalhador que atenda as demandas da sua profissão, mas também do Sistema Único de Saúde.

A metodologia aplicada na Escola é a problematização sendo as avaliações realizadas em relação às competências. Os docentes são, em sua maioria, profissionais da área da saúde, que após cadastramento e seleção, e de acordo com a demanda dos cursos, participam de uma capacitação realizada pela equipe pedagógica da Escola, fazem seus planejamentos (plano de ação e plano de aula) ministram aulas e recebem seu salário, não possuindo vínculo efetivo com a Escola. Estas capacitações pedagógicas são realizadas num esforço de melhorar a qualidade do ensino, no entanto, a equipe diretiva da ETSUS-TO percebe várias fragilidades no processo de ensino-aprendizagem. Diante desta realidade, considerei pertinente a realização de uma pesquisa que envolva o processo de formação da ETSUS-TO.

Para melhor compreender o desenvolvimento dos “círculos de cultura”, descrevo a seguir os sujeitos envolvidos, a periodicidade e o local onde foram realizados os encontros. A pesquisa foi realizada com docentes e discentes da ETSUS-TO, que formaram dois “círculos de cultura”. As quatro reuniões com os docentes foram realizadas mensalmente, numa sala de aula da Escola, com duração de duas horas, das 18h30min às 20h30min, exceto o quarto encontro que teve duração de quatro horas. Da mesma forma, as reuniões com os alunos aconteceram mensalmente, sendo realizadas no horário das aulas, das 14h00min às 16h00min, momento este cedido pela coordenação do curso. Após estes quatro encontros, foi realizado um

“circulo de cultura” com docentes em conjunto com os discentes, que aconteceu no mês de agosto de 2009, no período noturno, com três horas de duração, das 18h30min às 21h30min.

Em todos os encontros foi servido um lanche, o que ajudou a criar um clima de descontração, facilitou a adesão dos profissionais e a socialização do grupo. Esta perspectiva encontrou respaldo na literatura, mais especificamente nos escritos de Madalena Freire (1992, p.65), para quem

> um grupo se constrói na cumplicidade de riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer. A vida de um grupo tem vários sabores. No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados, [...]. Pois comer junto, também, é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor. Momento de cuidados e de atenção. O embelezamento da travessa em que vai o pão, a “forma de coração” do bolo, a renda bordada no prato... Frio ou quente? Que perfume falará de minhas emoções? Doce ou salgado? Todos esses aspectos compõem o ritual de comer junto que é um dos ingredientes facilitadores da construção do grupo. Um grupo se constrói com a ação exigente, rigorosa do educador. Jamais com a cumplicidade autocomplacente, com o descompromisso do educando. Um grupo se constrói no trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador.

3.3 Itinerário de pesquisa

3.3.1 Organização dos “círculos de cultura”

O processo de ensino-aprendizagem na formação técnica dos trabalhadores em saúde, envolvendo seus avanços, limites e desafios, sempre foi uma preocupação dos professores e alunos da ETSUS-TO, o que resulta em uma situação existencial comum, pré-requisito para a organização do “círculo de cultura” (FREIRE, 1987). Portanto, após a aprovação deste projeto no Comitê de Ética, divulguei-o aos docentes e discentes da Escola e convidei-os a participarem desta pesquisa formando os “círculos de cultura”.

O quadro de docentes da Escola não é fixo, portanto os professores não possuem vínculos efetivos com a Instituição. Para que a pesquisa fosse realizada com

sucesso, escolhi como critérios para inclusão dos sujeitos no estudo, convidar apenas os docentes que já ministraram aulas em mais de uma turma, por apresentarem maior experiência. Em relação aos alunos, convidei aqueles que estão no terceiro módulo do curso pois, uma vez que o itinerário formativo do curso técnico acontece em três módulos, acreditei que estes alunos apresentam maior empoderamento do processo formativo, independente do sexo ou idade. A Escola em Palmas conta atualmente com 15 (quinze) docentes e 28 (vinte e oito) alunos nas condições apresentadas acima. Todos foram convidados a participar do "círculo de cultura" e os grupos foram formados por aqueles que aceitaram participar, totalizando 14 (quatorze) alunos e 13 (treze) professores.

Para alcançar os objetivos propostos, realizei cinco encontros com os docentes e cinco encontros com os discentes, os quais aconteceram nos meses de março, abril, maio, junho e agosto de 2009. Nos quatro primeiros encontros, trabalhei com docentes e discentes em círculos separados. No último encontro reuni os dois grupos, num momento de reflexão dialética, apresentei os dados coletados e discutimos algumas propostas concretas sobre processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na Escola.

Pretendi, com isso, garantir que o processo de produção de conhecimento acontecesse de forma consciente, construindo um clima de intimidade entre os atores envolvidos, explorando a capacidade de mudanças, própria do ser humano, colaborando para a quebra de paradigmas, visando à transformação e o aperfeiçoamento dos envolvidos e do processo formativo.

Os primeiros contatos com os professores e alunos foram realizados pessoalmente ou por meio de telefone. O material utilizado para o desenvolvimento das atividades e dinâmicas nos encontros foram previamente escolhidos para atender os objetivos de cada encontro. Utilizei, para tal fim, textos, imagens, material lúdico e material de expediente (ANEXOS A ao F).

Como mestranda e pesquisadora, atuei como coordenadora e facilitadora dos "círculos de cultura", com a função de organizar as reuniões, dar as informações

solicitadas pelos participantes e propiciar-lhes condições favoráveis às dinâmicas dos grupos, reduzindo ao mínimo as minhas intervenções no curso dos diálogos (FREIRE, 1987; GADOTTI, 1991).

3.3.2 Etapas do método

O método de investigação denominado Itinerário de Pesquisa, pode ser esquematizado em "três etapas entrelaçadas, num momento de construção, que avança e retroage" (BRANDÃO, 1994; SAUPE; BRITO; GIORGI, 1998, p.259; HEIDEMANN, 2006, p.92).

1ª Etapa - Levantamento dos temas geradores ou etapa da investigação temática. Compreende a busca de temas ou palavras geradoras, extraídos do universo do cotidiano dos componentes do "círculo de cultura". A identificação dos temas pode partir do mais geral ao mais específico (FREIRE, 1994; GADOTTI, 1991). Atenta às falas, investigando o pensar e o agir dessas pessoas, fiz algumas perguntas desencadeadoras pertinentes ao objeto de pesquisa (descritas com detalhes posteriormente), levando as pessoas a participarem. A partir das falas dos participantes foram escolhidos os temas geradores.

2ª Etapa - Codificação e decodificação dos temas geradores. Os temas geradores identificados no primeiro momento foram problematizados, momento em que todos compartilharam o seu conhecimento ou sua compreensão sobre o assunto. Em seguida, houve a necessidade do embasamento teórico e contextualização, visando à tomada de consciência dos atores envolvidos. Nesta etapa, como facilitadora, proporcionei um momento de teorização aos participantes do "círculo de cultura", recebendo uma convidada, que procurou inspirar e motivar os mesmos a aprofundarem seus conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na ETSUS, numa ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, com a intenção de voltarem para o concreto problematizado. Esta é uma ação necessária para que as pessoas possam enxergar e analisar fenômenos, processos e coisas (BRANDÃO, 1994; FREIRE, 1994; GADOTTI, 1991).

3ª Etapa – Desvelamento Crítico. Procurei evidenciar, nessa última fase, a percepção dos participantes sobre como a realidade se apresenta e quais são as possibilidades de mudança e superação. O objetivo final do método é a conscientização. Conhecendo as coisas a fundo e descobrindo o que tem no seu interior, pode-se transformá-las (BRANDÃO, 1994; FREIRE, 1994; GADOTTI, 1991).

Freire (2003, p.103), ao explicar sua concepção de conscientização, diz que:

> [...] se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele ocorra uma nova percepção da realidade desnundando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim, como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento, a sua conscientização não pode parar na etapa de aquisição do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade.

3.4 Método de análise

A coleta de dados aconteceu em todos os momentos dos encontros, ora por registro escrito pelos participantes, nas respostas aos questionamentos ou nas dinâmicas, ora pelo relato de experiências vivenciadas e registradas por mim em diário de campo logo após o término de cada oficina. No diário de campo fui fiel às palavras utilizadas pelos participantes e registrei além delas, as expressões e sentimentos percebidos a cada momento. Para tanto, utilizei um gravador digital e contei com o apoio de uma pedagoga, em cada encontro.

Os temas geradores corresponderam às categorias do estudo, que foram analisadas, utilizando o mesmo itinerário de pesquisa da coleta dos dados, ou seja: codificação, decodificação e desvelamento crítico.

3.5 Dimensão ética do estudo

A ética evidencia o respeito ao ser humano e a busca pela cidadania. Qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos deve respeitar a dignidade do ser humano e o valor da vida.

Inicialmente, o projeto foi inscrito no Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP), solicitada a assinatura de anuência da presidente da ETSUS-TO, na folha de rosto gerada pelo SISNEP, e, em seguida, foi encaminhado ao Comitê de Ética para apreciação. Após o projeto ter sido aprovado (Apêndice B), dei início à coleta de dados.

Em todas as etapas que se seguiram, foi respeitado o direito e a liberdade dos alunos e dos docentes recusarem o convite em participar da pesquisa, todos os sujeitos envolvidos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C), foram tratados com dignidade e lhes foi assegurado o respeito à sua autonomia, anonimato e sigilo.

4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A Escola Técnica de Saúde do Estado do Tocantins - ETSUS-TO.

A sede da ETSUS-TO localiza-se em Palmas, capital do Estado do Tocantins, e iniciou suas atividades em 2003, em um local provisório, o qual foi posteriormente reformado para sediar a Escola. É responsável pela formação básica e técnica da região central do Estado e pela descentralização de salas de aula em todo o Tocantins. A sede definitiva da Escola foi construída em uma área de aproximadamente 1.713,35 m², dividida em bloco administrativo, de laboratórios, os quais se encontram em fase de implantação, salas de aula, sanitários e biblioteca, sendo inaugurada em 2007.

Desde 2005, a Escola conta com mais dois pólos fixos, o de Araguaína (região Norte) e o de Gurupi (região Sul), suprindo a demanda de formação da cidade Pólo e dos municípios de sua área de abrangência. Estes pólos funcionam em espaço alugado (Araguaína) e cedido (Gurupi), são equipados com uma estrutura mínima para o bom andamento do processo formativo como linha telefônica, computadores, internet, uma biblioteca ambulante, retroprojetor e materiais diversos para os trabalhos acadêmicos.

Quando a demanda de formação exige, outros pólos são estruturados provisoriamente, através de uma parceira realizada entre a Escola e o município, que cede salas de aula e uma sala administrativa, pelo tempo necessário à execução do curso.

A ETSUS-TO, por se tratar de uma autarquia vinculada à Secretaria de Estado da Saúde, está inclusa nos moldes da legislação vigente da Administração Pública Estadual. No processo de planejamento orçamentário, elabora os seus projetos de acordo com as metas e ações a serem desenvolvidas, levando em conta as fontes de recursos, oriundas de recursos estaduais, federais, recursos próprios e outros.

De acordo com a estrutura operacional da Instituição, ligadas diretamente à presidência da Instituição, estão as diretorias, assessorias de comunicação e

jurídica, chefia de gabinete, chefia das secretarias das unidades de ensino, chefia de assessoria de planejamento, motorista de representação e controladoria interna.

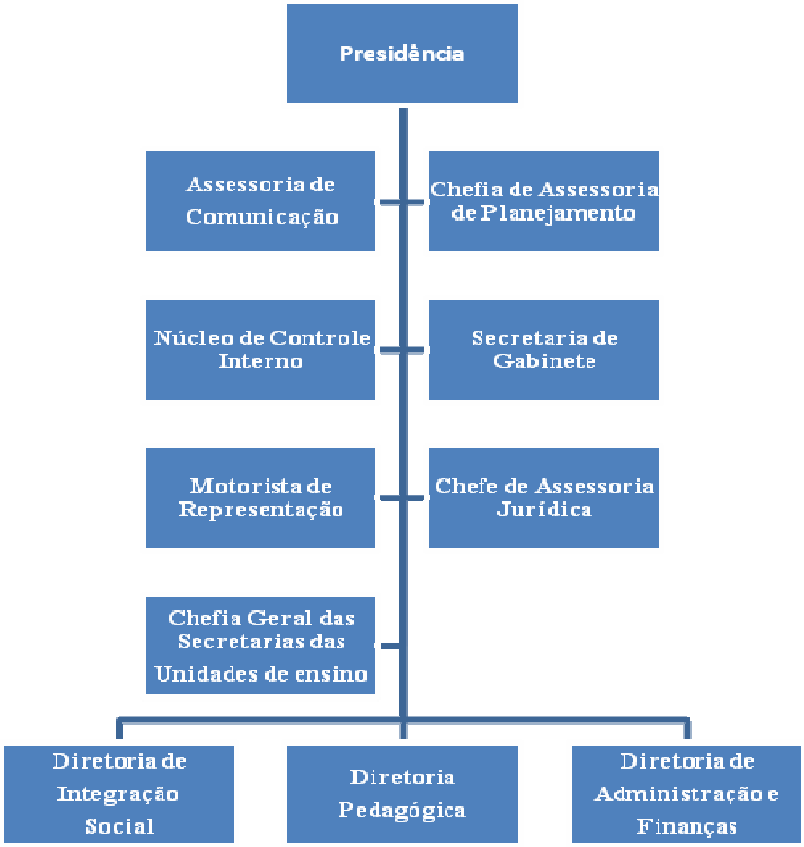


Figura 2- Estrutura operacional da Instituição. Fonte: Tocantins (2006).

Em seu início, a Escola necessitava de poucos funcionários, para manter sua estrutura, mas, desde a sua criação, encontra-se em processo de crescimento, uma vez que o número de cursos, cada vez maior, exige ampliação do corpo administrativo da Instituição, hoje formado por 70 funcionários, dos quais, a minoria é efetiva, originários da Secretaria de Saúde e que se encontram à disposição da Escola. A maioria é comissionada e contratada diretamente pela Escola.

Dependendo da demanda por qualificação dos trabalhadores dos serviços de saúde do Estado, contratações de técnicos e outros funcionários são realizadas por um

determinado período, portanto há necessidade constante de capacitação da equipe de trabalho e da adequação dos espaços administrativos e pedagógicos.

O corpo funcional dos pólos de Araguaína e Gurupi é composto, em cada lugar, por uma equipe que corresponde a um Gerente do Pólo, um técnico, por curso, que responde pela coordenação, dois assistentes administrativos, dois auxiliares de serviços gerais e como conquista recente, dos pólos descentralizados, um pedagogo.

A diretoria pedagógica é composta por uma diretoria, coordenação geral de cursos, supervisão pedagógica, coordenação de cursos básicos, coordenações de cursos técnicos (variam de acordo com o número de cursos em andamento), técnicos e pessoal para a administração, e é envolvida em todas as etapas de desenvolvimento de um curso básico, técnico ou pós-técnico, prevê ações tais como a formatação do projeto financeiro dos cursos, construção coletiva dos planos de cursos, processo seletivo para docentes e discentes, capacitação da equipe de trabalho administrativa e pedagogicamente, capacitação dos docentes, construção do calendário escolar dos cursos, planejamento didático, acompanhamento e supervisão pedagógica de forma ora centralizada, ora descentralizada, implementação dos laboratórios para realização das aulas práticas, atividades de integração ensino-serviço, acompanhamento dos estágios, colação de grau, bem como, a certificação dos formandos.

Devido à dificuldade que a Escola enfrenta na contratação de recursos humanos, geralmente os coordenadores de cursos trabalham sozinhos, sem assistente administrativo, e, no máximo, com o apoio de um técnico em período reduzido (20 horas semanais). Esta situação faz com que o coordenador concentre todas as funções, e, mesmo desdobrando-se, acaba por priorizar uma postura administrativa, dai a importância de uma pessoa para apoio pedagógico que, junto com o coordenador, docentes e alunos, tem a função de dar suporte necessário para que o planejamento didático-pedagógico aconteça.

A capacitação do corpo integrante da ETSUS prevê a realização de oficinas pedagógicas no início de cada módulo do processo formativo e durante a realização dos cursos, por meio de atividades de educação permanente com o corpo docente e equipe de trabalho, abordando temas imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem, como: Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da ETSUS, Sistema Único de Saúde, 'metodologia problematizadora', avaliação por competência, planejamento coletivo, instrumentos pedagógicos, plano de ação, plano de aula e outras estratégias pedagógicas.

A ETSUS, atenta às prioridades de formação encontradas na rede do SUS, procura elaborar seus planos de cursos voltados para as necessidades do sistema de saúde público, diferentemente das Escolas técnicas federais e privadas que formam profissionais para o mercado de trabalho.

A formatação dos nossos projetos de formação profissional de nível técnico atende a todas as condições estipuladas na Portaria GM/MS nº 1.996/2007, que dispõe sobre as diretrizes para a implantação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, e tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico na área de Saúde. Cada curso possui um coordenador ou um técnico específico, dependendo da sua dimensão, que responde pelo curso e administra tanto a parte burocrática quanto a pedagógica, o qual recebe o suporte necessário diretamente da diretoria pedagógica e indiretamente das demais instâncias da Escola. As turmas são projetadas inicialmente para terem 40 alunos em cada sala de aula.

Como explicitado anteriormente, os cursos são disponibilizados quando se constata demanda para eles no serviço público. Por isso, não são abertas inscrições anuais ou semestrais. As necessidades de formação são levantadas pelos municípios, por meio dos Colegiados de Gestão e devem ser aprovadas pela Comissão de Integração Ensino-Serviço (CIES), pela Comissão Intergestora Bipartite (CIB) e, por último, pela Comissão Intergestora Tripartite (CIT). A diretoria pedagógica, representando a ETSUS, tem um assento na CIES e participa ativamente do processo de construção dos Planos Regionais de Educação Permanente em Saúde

do Estado, pois, preferencialmente, as executoras do processo de formação em saúde são as Escolas técnicas do SUS.

> As instituições executoras dos processos de formação dos profissionais de nível técnico no âmbito do SUS deverão ser preferencialmente as Escolas Técnicas do SUS/Centros Formadores, Escolas de Saúde Pública (vinculadas à gestão estadual ou municipal) e Escolas de Formação Técnicas Públicas. Outras instituições formadoras poderão ser contempladas, desde que legalmente reconhecidas e habilitadas para a formação de nível técnico. A execução da formação técnica também poderá ser desenvolvida por equipes do Estado/Município em parceria com as Escolas Técnicas. Em todos esses casos as Escolas Técnicas do SUS deverão acompanhar e avaliar a execução da formação pelas instituições executoras (BRASIL, 2009, p. 25).

Os Cursos já executados pela ETSUS-TO foram: 69 turmas do Técnico Agente Comunitário de Saúde; sete turmas do Técnico em Saúde Bucal; duas turmas do Técnico em Nutrição e Dietética; uma turma do Técnico de Enfermagem; 19 turmas de formação para Agentes Locais de Vigilância em Saúde.

Os Cursos em andamento em Palmas atualmente (2009) são: Atualização para auxiliares e técnicos em Enfermagem; Formação de Formadores/Apoiadores em Humanização para o TO; Técnico em Saúde Bucal – TSB; Auxiliar em Saúde Bucal – ASB; Técnico de Enfermagem – TE; Técnico em Radiologia – TR; Técnico em Vigilância da Saúde - TVS; Técnico em Análises Clínicas - TAC.

Em Araguaína e Gurupi, os cursos em andamento são: Técnico em Saúde Bucal – TSB; Auxiliar em Saúde Bucal – ASB; Técnico em Radiologia – TR; Técnico em Vigilância da Saúde- TVS; Técnico em Análises Clínicas-TAC. Em Augustinópolis, Dianópolis, Porto Nacional e Paraíso do Tocantins, somente o curso de Atualização para auxiliares e técnicos em Enfermagem.

Além destes, estão previstos Cursos de Atualização em urgência e emergência para Técnicos em Enfermagem (Palmas, Gurupi e Araguaína); Cuidador de Idosos (Palmas); Curso de qualificação básica para os ACS e Curso de qualificação para auxiliares e técnicos da Maternidade, UTI Neonatal, SAMU e equipes da Estratégia Saúde da Família, visando à redução da mortalidade infantil (treze polos formativos).

4.2 Os docentes

A Escola não possui um corpo docente próprio, pois os professores que ministram aulas na ETSUS são selecionados pelo setor de recursos humanos da Instituição, por meio da análise de currículo e pela diretoria pedagógica, por meio de micro-aula. O pré-requisito é que tenham vínculo com o serviço público, podendo ser com a esfera federal, estadual ou municipal e ter formação na área da saúde, ou áreas afins. A partir do momento que o docente foi selecionado para ministrar aulas, ele poderá fazê-lo em qualquer curso, e em qualquer pólo formativo. Eles recebem salários respaldados pela lei estadual n° 1.441 de 11/03/04 que institui a indenização de Instrutoria.

Geralmente, estes profissionais não têm experiência com a docência, poucos fizeram licenciatura ou especialização em educação. Por causa do vínculo precário que a Escola estabelece com os docentes, há rotatividade destes profissionais. A rotatividade dos professores tem sido um dos grandes desafios enfrentados pela escola, uma vez que o trabalho metodológico pautado na problematização das vivências exige um processo de assimilação e internalização.

Em geral, um docente fica em contato com a Escola somente o período em que dura o conteúdo que ele ministra, podendo ser por somente algumas semanas, porque depois ele se afasta da Escola até que seja convidado novamente a ministrar aulas. Devido ao tempo curto em que ele mantém contato com a Escola, somado ao fato de ficar esse tempo todo em sala de aula e só voltar para as reuniões de planejamento, conselho de classe e conselho pedagógico, sua interação com a Instituição e com os outros docentes é precária.

Essa observação se faz importante, visto que esta metodologia requer tempo e dedicação, o que pode não ocorrer quando o professor possui todos os outros períodos ocupados com outras atividades. Numa tentativa de suprir estas deficiências, a Escola oferece a capacitação pedagógica a todos os docentes antes do início das suas atividades, e oficinas de educação permanente durante o desenvolvimento do curso. A capacitação pedagógica no início das atividades da

Escola tinha carga horária de 120 horas, sendo 40 horas no início do curso técnico, 40 horas antes de iniciar o módulo II e 40 horas antes de iniciar o módulo III.

De 2005 até os dias atuais, esta capacitação vem tendo sua carga horária diminuída significativamente, de modo que, hoje, a carga horária inicial gira em torno de 24 horas e a educação permanente é realizada por meio de pequenas oficinas de planejamento, com carga horária de quatro horas, fato este bastante mencionado pelos docentes durante a coleta de dados desta pesquisa. Às vezes, a dificuldade de reunir estes profissionais, que trabalham em outros locais, é tão grande que as oficinas acabam não acontecendo nem conforme o mínimo planejado e ficam restritas a uma abordagem sobre a metodologia, avaliação e planejamento coletivo.

Com o propósito de solucionar estes problemas que advêm da falta de vínculo do docente com a Escola, recentemente foi autorizado um processo seletivo público e um processo licitatório (diferem de acordo com o convênio de cada curso) para pessoas que não possuem vínculo com o poder público, os quais serão contratados especificamente para o curso em que se inscreveram e com a duração limitada ao tempo do mesmo.

Com esta nova estratégia, espera-se que haja um maior envolvimento deste docente com a Escola (pela disponibilidade de horário), uma vez que ele será contratado por 20 (vinte) horas semanais, e ainda que a rotatividade caia, mantendo-se um grupo de profissionais que possa participar ativamente de outras atividades da Instituição.

Como, neste momento, estamos selecionando os primeiros professores nesta modalidade, falta-nos experiência para afirmar se será positiva ou não esta nova opção. A grande preocupação em relação a este processo, é que, geralmente, os profissionais sem vínculo, são recém formados, possuem pouca experiência na assistência em saúde no SUS e só o tempo nos mostrará o quanto isso pode ser ou não prejudicial para discentes que já são trabalhadores do Sistema Único de Saúde, ou seja, já possuem a experiência dos serviços de saúde.

4.3 Os discentes

Dos discentes da ETSUS-TO, entre 85% e 100% são trabalhadores em período integral, predominando os servidores municipais. Geralmente, são servidores que já atuavam na área do curso pretendido, mas não tinham a formação acadêmica necessária. Em alguns cursos, os alunos são contratados para uma função, mas trabalham em outra, tendo passado por uma formação básica inicial em serviço.

A faixa média de remuneração de nossos alunos é de um salário mínimo e meio, podendo subir esse valor com o certificado de técnico. A exceção fica com os Agentes Comunitários de Saúde e com os alunos do curso de Vigilância da Saúde, cujas atuações profissionais não são reconhecidas como exclusiva de técnicos de nível médio.

Enfrentamos vários desafios na formação destes profissionais, pois os mesmos apresentam sérias deficiências trazidas do ensino fundamental e médio, estão há muito tempo fora da Escola, não existe no município um plano de cargo, carreira e salário profissional para o nível técnico, não existe a regulamentação profissional de alguns cursos.

Portanto, muitos alunos, após a formação técnica, continuam com a mesma função e o mesmo cargo que tinham antes. Como complicador, enfrentamos dificuldades na liberação dos alunos para a semana de aula e falta apoio financeiro de alguns secretários municipais de Saúde no deslocamento e estada dos alunos, e devido a estes fatos muitos acabam desistindo.

A participação dos discentes na Instituição fica resumida às suas obrigações acadêmicas no curso em que está matriculado. Em 2007, realizamos o primeiro evento extracurricular com a participação dos discentes e dos egressos, promovidos pela Escola. Neste ano (2009) está previsto em nosso calendário, no mês de novembro, o segundo encontro com a participação de discentes e egressos, e, em 2010, estamos nos preparando para a Primeira Semana da Saúde realizada na Escola, na qual pretendemos envolver alunos, ex-alunos e a comunidade.

Por ser uma Escola nova, até pouco tempo não existiam dados na Instituição que avaliassem o processo de ensino-aprendizagem, os planos de curso, nem quaisquer outros dados que tracem um perfil dos alunos, o reflexo da sua formação nos serviços, bem como a sua inserção profissional após a conclusão do curso. Atualmente, estão em curso, na Escola, pesquisas que trarão respostas importantes para que a Escola avance no processo de formação dos seus alunos.

4.4 A pesquisa

4.4.1 Os "Círculos de Cultura"

Considerando o itinerário de pesquisa proposto pelo educador Paulo Freire (1987) em relação à pesquisa desenvolvida, este estudo desenvolveu-se em três momentos: (1) levantamento dos temas geradores ou etapa da investigação temática; (2) codificação, decodificação dos temas geradores; (3) desvelamento crítico. É importante ressaltar que estes momentos não aconteceram de forma estanque, mas de forma entrelaçada, processando-se, por vezes, simultaneamente.

O trabalho de campo teve duração de seis meses, de março a agosto de 2009, interrompido apenas no mês de julho, de cujas transcrições obteve-se aproximadamente 1000 unidades de registro, que representam falas de docentes e discentes e que foram, posteriormente, categorizadas. Para garantir o anonimato dos participantes, identifiquei os alunos com nomes fictícios escolhidos por eles: Alecrim, Caçula, Flor de Liz, Frésia, Hortência, Jasmim, Lua, Margarida, Orquídea, Rosinha, Sagitariana, Sol, Violeta e Vitória Régia, e os professores, identifiquei-os com o primeiro nome de educadores: Adair, Betty, Dermeval, Emilia, Fátima, Gaudêncio, Gláucia, José, Madalena, Rubem, Paulo, Maura e Neusi.

Dos 14 (quatorze) alunos que participaram da pesquisa, 11 (onze) já trabalhavam na área da saúde bucal como auxiliar dos Cirurgiões Dentistas, e uma aluna, além do curso que está fazendo, é técnica em enfermagem e outra está cursando pedagogia. Oito alunos são casados e possuem filhos, e todos enfrentaram várias batalhas para

fazer este curso. Para dar uma idéia do perfil e da 'garra' destes profissionais, cito, neste momento, algumas de suas falas.

> A vitória mais doce é quando você consegue conquistar as coisas de pouco a pouco e você sente firmeza que aquilo é seu. Não precisou passar por cima de ninguém, não se sentiu superior á ninguém, não humilhou ou subestimou a inteligência de outras pessoas para conseguir seus objetivos. Sempre na vida temos que pensar: Eu posso, eu quero e eu devo conquistar aquilo que me pertence (Margarida).
>
> Temos que criar o hábito da coragem. Eu acho que coragem é um hábito, é eu enfrentar os meus desafios, meus medos, se eu tenho medo de certa coisa, eu procuro enfrentá-la, se eu tenho medo de certas provas de alguns professores, mais eu vou estudar, eu vou enfrentar e eu vou tirar nota boa, a questão é enfrentar os medos (Jasmim).

O grupo de professores participantes foi composto por enfermeiros, cirurgiões dentistas, nutricionista, pedagogos, fonoaudiólogo e normalista superior. Estes professores já deram aulas em mais de uma área de conhecimento; cinco atuam como docentes na Escola desde 2004, sete deles, além da docência, trabalham na Escola assumindo outras funções, como coordenação de estágio, coordenação do curso TSB, coordenação do curso TR, coordenação de planejamento e apoio pedagógico.

Em todos os encontros com os discentes e encontros com os docentes contei, ainda, com o apoio e a participação de duas pedagogas que trabalham na diretoria pedagógica, Magnólia Silva dos Santos e Alexsandra Cardoso Souza respectivamente, que, interessadas no processo de ensino-aprendizagem da ETSUS-TO, desdobraram-se em suas atividades para poderem acompanhar-me nestes seis meses de trabalho.

Para registrar estes momentos, fizemos algumas fotos que apresento no Apêndice D.

4.4.2 Os Encontros: pontos em comum

Nos "círculos de cultura", procuramos organizar o ambiente e as dinâmicas com a finalidade de as pessoas sentirem-se acolhidas, e o lanche foi sempre colocado, estrategicamente, em uma mesa próxima do círculo de cadeiras, para que, conforme

as pessoas fossem chegando, pudessem servir-se. Isto facilitou os encontros e proporcionou um ambiente bastante agradável, descontraído e humanizado.

Como facilitadora, expus aos dois grupos, no primeiro momento, o Projeto de pesquisa ‘O processo de ensino-aprendizagem na formação técnica dos trabalhadores em saúde: contribuições, limites e desafios de uma ’metodologia problematizadora’, e apresentei os objetivos desta dissertação. Abordei, em seguida, a metodologia a ser utilizada, ou seja, organização dos "círculos de cultura" dos discentes e docentes (horário, data, encontros, informes e combinados).

Fiz, com o grupo dos alunos, uma rápida abordagem sobre as tendências pedagógicas, tradicional e problematizadora, o perfil do professor e do aluno nestas duas tendências e sobre como a ETSUS prepara os profissionais que atuam na docência e, em seguida, uma explanação sobre os “círculos de cultura”, conforme propostos pelo educador Paulo Freire. Para o grupo dos professores apenas detalhei sobre os “círculos de cultura” propostos pelo educador Paulo Freire.

Em seguida, oportunizei um espaço para que pudessem tirar suas dúvidas, e, ao serem respondidas as perguntas, os participantes demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa e em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, o qual foi distribuído neste momento. Expus a importância de só assinarem o termo de consentimento aqueles que realmente estivessem dispostos a participar dos cinco encontros. Solicitei comprometimento dos mesmos e dos 28 (vinte e oito) alunos presentes, 14 (quatorze) assinaram o termo de consentimento, e todos os docentes presentes, 13 (treze) assinaram-no. No último encontro nos foi revelado que os 14 (quatorze) alunos que não participaram da pesquisa estavam arrependidos, pois os reflexos da pesquisa contagiaram o restante da sala.

Procurei provocar, estimular, em todos os momentos, a participação real e efetiva dos envolvidos, deixando-os totalmente à vontade para que pudessem manifestar-se, exprimir seus sentimentos e observações sem medo, de modo que todos tiveram a oportunidade de falar e expor seus pensamentos. Os temas geradores surgiram nos “círculos de cultura”, à medida que se discutia a realidade do processo de

ensino-aprendizagem da ETSUS, na visão dos discentes e docentes. Ao final de cada encontro, construíamos a agenda das próximas reuniões.

Após o levantamento dos temas geradores, extraídos da prática dos discentes e dos docentes, procedi à codificação e decodificação dos temas identificados, e, para tanto, utilizei como estratégia a leitura de todo o material produzido até o momento, já digitado, inclusive das observações feitas por mim e pelas pedagogas no diário de campo, sempre associando os dados levantados, com os objetivos da pesquisa.

Com uma segunda leitura do material produzido nos círculos, foram construídos dois quadros sínteses, um com a classificação das falas dos discentes e o outro com a classificação das falas dos docentes. A partir destes quadros, foi feita a categorização dos temas que foram abordados pelos docentes e discentes, que giraram sempre ao redor de um tema central, objeto desta pesquisa, ou seja, 'O processo de ensino-aprendizagem na formação técnica da ETSUS-TO: contribuições, limites e desafios de uma metodologia participativa.

Neste processo, apareceram cinco temas: (1) problematização como opção metodológica, (2) aplicação da 'metodologia problematizadora', (3) desafios do processo de ensino-aprendizagem; (4) fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem e (5) fatores que facilitam o processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que, durante o momento da codificação, as pessoas dizem o que pensam, o que entendem sobre determinado assunto, podendo inclusive ser uma compreensão equivocada da situação, e no momento da decodificação, ocorre, também, a teorização, havendo o aporte de uma série de conhecimentos. Na última fase, que é a do desvelamento crítico, busca-se a redução dos temas que, no dizer de Paulo Freire (1987), constitui a "cisão" dos temas enquanto totalidades, para melhor conhecê-lo. É a tomada de consciência da realidade vívida e, neste momento, as pessoas começam a fazer propostas de intervenção sobre a realidade. Procurei estabelecer relações entre a problematização e os ensinamentos de Paulo Freire nas três etapas do "círculo de cultura".

A vivência nestas atividades de círculo permitiu-nos uma convivência de forma mais aprofundada com alunos e professores, o que possibilitou a explicitação dos temas geradores, que representam os problemas específicos relacionados diretamente com a realidade da metodologia em estudo. Utilizando Arroyo (2000) como inspiração, acredito que uma pesquisa como esta, alicerçada no diálogo, na livre expressão dos pensamentos e dos sentimentos, nas trocas de experiências, nas interações, torna a educação "mais humana".

Neste processo, os "círculos de cultura", com esse nível de relação, tornaram-se prazerosos e significativos, permitindo enxergar o aprendizado "mais humano", e, desta forma, a docência tornou-se uma "humana docência", e o aluno tornou-se mais humano, pois passou a ser visto e valorizado como pessoa.

4.4.3 Primeiro encontro com os discentes: entrada no campo para investigação dos temas geradores

O ambiente no primeiro encontro foi organizado em círculo, com 14 (quatorze) alunos, iniciando com uma dinâmica motivacional, seguida da apresentação dos participantes. O texto utilizado foi "Ponha um tubarão no seu tanque", extraída do livro Construindo relacionamentos através de Dinâmicas de Grupo (Anexo A).

Iniciamos contando a estória. Em seguida, foram feitos questionamentos para iniciarmos a reflexão.

> Então, o que fazer diante de tamanha diversidade, descrita na história? Não nos encontramos com esses dilemas de vez em quando na nossa vida? Tentamos uma saída, não dá certo, tentamos outra sugestão, não dá certo, e aí? O que você faria numa situação dessas? Você abandonaria a pesca? O que os personagens japoneses fizeram? Assim é na nossa vida, por vezes, pensamos que um desafio, um problema surge para nos derrubar e, para nossa surpresa, cada desafio que enfrentamos na vida, cada dificuldade, cada empecilho, parece nos levar para frente, para crescermos e buscarmos novas soluções. Essa é a mensagem que deixo e agora a palavra é de vocês(Pesquisadora).

Neste momento, com o propósito de levantar o universo temático, fiz algumas perguntas disparadoras: - Como vocês vêem o processo de ensino-aprendizagem na

ETSUS? - Vocês percebem alguns avanços, algumas fragilidades e desafios neste processo?

Os alunos, um por um, foram apresentando-se e, de forma espontânea, foram contando sobre suas vidas, seus sonhos, como eles percebiam o processo de ensino-aprendizagem na ETSUS, suas expectativas e frustrações relacionadas ao processo de sua formação profissional. Confesso que fiquei surpresa, e senti, neste momento, uma satisfação imensa, pois percebi que estes alunos estavam prontos para falar, aguardando apenas uma oportunidade como nesta pesquisa, para que pudessem expor seus pensamentos. Trabalhar com estes alunos foi muito importante, pois me fez acreditar, ainda mais, no valor da participação e na responsabilidade da formação para o desenvolvimento da cidadania.

Segundo Dalmás (1999, p.29), a Escola é, ou necessita ser, o espaço favorável a uma educação enquanto processo político, que se paute pela participação, proporcionando ao aluno o seu envolvimento e engajamento, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e de "produzir mudanças positivas nas relações interpessoais e sociais".

Usamos todo o tempo disponível com esta roda riquíssima de conversa, e fomos interrompidos pela coordenadora de curso, com razão, pois o professor precisava dar continuidade às aulas, e assim, terminamos com agradecimentos e com vários abraços.

4.4.4 Primeiro encontro com os docentes: entrada no campo para investigação dos temas geradores

Iniciei este encontro dizendo, da mesma maneira como foi feito com os discentes, que iria trabalhar em 'círculos de cultura', método do educador Paulo Freire. Estes círculos seriam desenvolvidos com os docentes e discentes da Escola, pois o objetivo principal deste trabalho seria refletir sobre como vem sendo desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem, com a utilização da problematização, na visão dos professores e alunos da ETSUS - TO.

Da mesma forma que os discentes, os docentes demonstraram interesse em discutir como percebem o processo de ensino-aprendizagem na Escola. Como já nos conhecíamos, não houve dificuldades na integração e diálogo com os mesmos, e isto proporcionou, inclusive, segurança e tranqüilidade para iniciar a pesquisa. Por outro lado, a pouca convivência com o referencial teórico de Freire na prática profissional, causou-me certa inquietude diante do novo e dos docentes, sentimento este que não senti no "círculo" com os discentes.

Os professores colaboraram efetivamente durante a reunião, relatando suas experiências, dúvidas, dificuldades pessoais e profissionais, reforçaram os limites, internos e externos que cercam a prática docente relacionada à metodologia proposta. Devido ao ambiente descontraído, houve grande troca de experiência, e todos se sentiram à vontade para relatar a sua vivência enquanto docentes.

Como pesquisadora, procurei intervir o menos possível, e deixei claro que esperava que falassem o que pensam. Percebi que houve momentos em que a discussão ultrapassou os limites da pesquisa, e alguns profissionais aproveitaram para 'criticar' opiniões pessoais de outros profissionais da Escola, questões de ordem interna da Escola, assim como também houve um bate e rebate em relação às percepções de docentes quanto aos avanços da metodologia, aplicada na Escola. Esta percepção foi manifestada por uma professora.

> O respeito à opinião dos participantes é fundamental para que a pesquisa aconteça de forma imparcial, se os participantes são "podados" na manifestação de opinião, há, sem dúvida, o comprometimento da fidelidade da pesquisa. Talvez seja preciso esclarecer que um dos objetivos da reunião é a troca de experiências com relação à docência, é compartilhar dúvidas, é construir juntos, com vistas a melhorar o processo de ensino e aprendizagem (Adair).

De fato, esta pesquisa foi uma oportunidade que os docentes tiveram de participação efetiva na avaliação do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da ETSUS, mesmo com a perspectiva de ser um processo lento, conflituoso e doloroso, pois, como diz Setúbal (2000), esta postura ainda não faz parte da cultura pedagógica do nosso sistema Escolar.

Finalizei este encontro com uma reflexão por meio da leitura do livro infantil de Jandira Masur, 'O frio pode ser quente?'(Anexo B)

4.4.5 Segundo encontro com discentes: continuando o levantamento dos temas geradores

O círculo foi iniciado com uma reflexão sobre o filme 'Sociedade dos poetas mortos. Quebrando paradigmas...'. Sugeri aos alunos que subissem nas cadeiras para ler o discurso de Robin Willians como Prof. Keating neste filme, e eles o fizeram, como ocorreu no filme.

> Estou em pé em minha mesa, para me lembrar de que devemos constantemente olhar as coisas de uma forma diferente. Sabem, o mundo parece muito diferente visto daqui. Quando vocês pensam que conhecem uma coisa, devem olhá-la de outra maneira, mesmo que isto pareça tolo ou errado. Ao ler, não considerem apenas o que o autor pensa, mas também o que vocês pensam. Rapazes, vocês precisam esforçar-se para achar a sua própria voz, porque quanto mais esperarem para começar, menor será a probabilidade de achá-la. Thoreau disse: "A maioria dos homens leva vida de desespero silencioso." Não se resignem com isso. Rompam!!! Não andem por aí como pequenos roedores...Olhem à sua volta! Tenham ousadia para investigar e achar novos territórios.

Em seguida, todos puderam falar o que sentiram com esta experiência de subir na cadeira, ler este discurso e, diante das situações que a vida pessoal, a vida acadêmica e a vida profissional apresentam, talvez tenham podido perceber que faz diferença olharem as coisas sob um ângulo diferente, pois isto lhes possibilitou perceberem que apesar de todas as dificuldades que enfrentaram e enfrentam para vir fazer o curso, está valendo à pena, eles estão crescendo, vencendo as batalhas do dia-a-dia e estão se tornando pessoas e trabalhadores melhores.

Entre o encontro anterior e este organizei a categorização dos assuntos abordados pelos alunos no primeiro encontro, em que eles discorreram como percebiam o processo ensino-aprendizagem desde que iniciou a formação até os dias atuais.

Fizemos, então, naquele momento, o resgate de tudo que foi falado, por meio de uma exposição dialogada com todos os participantes, com o propósito de estimular a percepção e a reflexão do coletivo diante da realidade apresentada.

Resumindo: a maioria dos alunos, ao iniciar o curso de TSB, já tinha experiência na área de saúde bucal e percebeu que oportunidades surgiram a partir do momento que começaram esta formação; mesmo bastante interessados em participar do curso técnico, sentiram o início do curso como uma época muito difícil, sofreram decepções com a formação e pensaram em desistir em algum momento; vários deles se sentiram confusos, em algum momento, diante da postura de alguns professores que ministraram aulas sem o domínio do conteúdo e da 'metodologia problematizadora'; disseram que alguns docentes são bem tradicionais dentro da sala de aula e identificaram a falta de planejamento como responsável por aulas ruins; identificaram que alguns colegas de turma manifestam desinteresse nos estudos e que isto atrapalha as aulas; há alunos (a maioria) que não conseguem colocar o que aprendem na prática, por falta de infra-estrutura, por falta de apoio dos gestores e colegas de trabalho.

Citaram o empenho de alguns professores em melhorar cada vez mais como fator positivo e que, como alunos, estão superando as dificuldades de aprendizagem, presentes no início da formação.

Após este resgate, levando em consideração as falas dos discentes, dividimos a turma em grupos, com o propósito de validar ou não o que foi levantado até o momento e confirmar os temas geradores levantados no primeiro encontro. Nos trabalhos em grupo, os alunos tiveram a oportunidade de escrever um pouco mais sobre o que foi levantado, o que validou as falas do primeiro encontro citadas acima.

Trabalharam ainda os fatores que facilitam e dificultam o processo ensino-aprendizagem, comentaram sobre as características positivas e negativas observadas na formação do curso técnico da ETSUS e sugestão dos temas a serem trabalhados.

Em relação às características do professor e do aluno, na 'Educação Problematizadora' e na 'Tradicional', dois grupos não souberam responder. Apresento no quadro 6, as respostas apresentadas pelos dois grupos que responderam.

MODELOS DE EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA	EDUCAÇÃO TRADICIONAL
CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR	Trabalha com seminários, dinâmicas, teatro, música, com roda de conversa sobre o conteúdo;	Professor fala e o aluno só escuta. Professor não aceita a opinião dos alunos;
	Professor coloca o conteúdo para que o aluno desenvolva, pesquise, constate a necessidade de aprendizado;	Professor coloca o conteúdo para que o aluno receba pronto e siga;
	Professor aprende junto com o aluno, não é o dono do saber.	O professor é o centro do saber.
CARACTERÍSTICAS DO ALUNO	O aluno tem liberdade de tirar dúvidas.	O aluno tem que decorar todo o conteúdo.

Quadro 6 - Características do professor e do aluno no ensino com Problematização e ensino Tradicional, na visão do aluno. Fonte: "círculo de cultura" com os discentes.

Quanto à questão dos temas a serem trabalhados, dois grupos responderam que gostariam que as aulas fossem mais dinâmicas para 'distrair a mente do estudo', com palestras, seminários e teatro.

Como disse Santos (2002), na busca por uma postura mais participativa no processo ensino-aprendizagem, muitas são as dificuldades e resistências que enfrentam os alunos e professores, principalmente os que não foram habituados a participar nos diversos espaços por onde passaram. Apesar destes obstáculos, o docente tem um papel fundamental, sendo um dos grandes responsáveis, por romper com essa consciência verticalista que vem da prática tradicional, proporcionando condições favoráveis para o exercício da prática participativa em suas respectivas salas de aula, quando isto acontece, os alunos percebem a diferença, percebem que aprendem com mais facilidade, as aulas se tornam mais dinâmicas e menos cansativas, porque os alunos foram desafiados e se encontram envolvidos com a construção do seu conhecimento.

Percebi que os alunos estavam apresentando uma visão concreta da sua realidade, como eles a percebiam. Portanto, resolvi trabalhar com os temas apresentados com maior relevância, nos dois círculos, percebidos nas falas e confirmados nos registros escritos que foram a 'problematização como opção metodológica', 'aplicação da 'metodologia problematizadora', 'desafios do processo de ensino-aprendizagem',

‘fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem’ e ‘fatores que facilitam o processo de ensino-aprendizagem’.

4.4.6 Segundo encontro com docentes: levantamento dos temas geradores

Este encontro com os docentes começou a partir do resgate do encontro anterior e foi feita uma divisão em três grupos (azul, verde e roxo).

Apesar da recepção favorável dos discentes em relação às dinâmicas trabalhadas, não senti com os docentes a mesma segurança, e, embora tenha preparado uma dinâmica, também reflexiva, como o trabalho em grupo estendeu-se, utilizando as duas horas programadas para o encontro, não me senti à vontade para extrapolar o tempo e acabei não utilizando a dinâmica.

Para o **Grupo Azul**, foram entregues tarjetas com as seguintes frases resultantes do primeiro encontro:

- a metodologia utilizada na ETSUS-TO está em processo de construção;
- houve uma evolução significativa do início da Escola até o momento atual;
- houve avanços relevantes nas capacitações pedagógicas realizadas para a formação dos docentes da ETSUS-TO;
- escola estanque (estagnada);
- a ‘metodologia problematizadora’ é adequada/inadequada ao contexto da ETSUS-TO.

Para o **Grupo Verde**, entreguei tarjetas com as seguintes frases:

- o professor é fruto de uma metodologia tradicional e tecnicista;
- docentes despreparados;
- planejamento inexistente/inadequado do docente;

- sensação de frustração do professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem da ETSUS-TO;
- o desafio está em aplicar corretamente a ’metodologia problematizadora’;
- o desafio está na avaliação por competência.

Para o **Grupo Roxo**, foram entregues tarjetas com as seguintes frases:

- o aluno que está há muito tempo fora da Escola e possui um conhecimento deficitário torna-se um desafio para o processo de ensino-aprendizagem;
- o aluno não tem motivação para estudar;
- o aluno é fruto de uma metodologia tradicional;
- o tempo de aula com os alunos é insuficiente para problematizar.

Todas as frases apresentadas nas tarjetas representavam o resumo das principais falas levantadas no encontro anterior e, assim como aconteceu com os alunos, os docentes tiveram a oportunidade de discutir um pouco mais sobre cada questão levantada e propor os temas para discussão.

Os grupos apresentaram, para a roda, o resumo do que foi debatido no primeiro momento e que apresento a seguir.

Para o **Grupo Azul**, a ‘metodologia problematizadora’ é um processo novo e está em processo de construção, por isso não pode ser considerado estanque. Houve avanços significativos desde o início das atividades na ETSUS até os dias atuais, entretanto são necessárias algumas mudanças com o propósito de preencher lacunas no processo, basicamente em relação à valorização do professor e em relação às condições de trabalho.

Para o **Grupo Verde**, o professor que vem dar aula na ETSUS traz como bagagem os reflexos de uma formação tradicional e tecnicista e não tem o preparo adequado

para a docência. A capacitação pedagógica oferecida pela Escola, tem carga horária pequena e não consegue resolver o problema que o professor traz com ele.

Ainda há a questão da falta de vínculo do professor com a Escola, relacionado com a falta de tempo que ele tem para se dedicar à docência faz com seja insuficiente para a sua apropriação da metodologia e, não se apropriando, ao aplicá-la na sala de aula, não consegue fazê-la corretamente, não consegue avaliar por competências e não tem o resultado esperado no planejamento, gerando a frustração que o professor sente em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Para o **Grupo Roxo**, o aluno que está há muito tempo fora da Escola e que possui um conhecimento deficitário torna-se um desafio para o processo de ensino-aprendizagem, além do relacionado ao período noturno, pois como os alunos ficam em sala os três turnos (manhã, tarde e noite), nota-se que quando inicia a aula noturna eles já estão cansados e desmotivados. Tanto o aluno quanto o professor trazem o reflexo de uma metodologia tradicional e, para eles, a carga horária estabelecida para algumas áreas de conhecimento é insuficiente para o processo de problematizar.

Quando resolvi escrever sobre a 'metodologia problematizadora', pesquisei quais seriam os nós críticos em relação a sua aplicabilidade e encontrei segundo Berbel (1998) e, Bordenave e Pereira (2004), que a problematização utiliza um tempo maior que a educação tradicional, para tratar o mesmo tema, exigindo da Instituição educadora uma maior flexibilidade de horários, exploração de ambientes externos e novos sistemas de avaliação da aprendizagem. Para conduzir o método, o professor precisa de um planejamento que leve em consideração as condições reais de tempo, local e nível de aprendizagem dos alunos, sendo que em mãos de professores sem imaginação, a seqüência das etapas pode tomar-se rígida e mecanizada.

O tema sugerido pelo Grupo Azul foi "A formação docente na teoria da problematização". O tema sugerido pelo Grupo Verde foi "Processos metodológicos e avaliativos (como avaliar por competência, como planejar na perspectiva da

’metodologia problematizadora’, aplicabilidade do ensino por competências)”. O tema sugerido pelo Grupo Roxo foi “O processo de ensino-aprendizagem do aluno”.

4.4.7 Terceiro encontro com discentes: codificação, decodificação e desvelamento crítico.

De forma geral, observei nos dois primeiros encontros, que os discentes apresentam baixa auto-estima, sentem-se menores e pouco valorizados na sala de aula pelos docentes, e, às vezes, também por alguns colegas (que se acham mais inteligentes). No serviço, sentem pouco valorizados por outros profissionais. Muitos alunos não se sentem à vontade para participar nas aulas e acabam por assumir uma postura passiva diante da postura autoritária do docente, que favorece esta relação verticalizada.

Não aprenderam a participar em sala de aula e isto se reflete no serviço, pois apresentam dificuldades em confrontar os erros percebidos no ambiente de trabalho, e acabam, na maioria das vezes, calando-se nos dois lugares. A situação financeira precária de muitos, a formação básica deficitária e o tempo fora da Escola, são outros fatores que dificultam que este aluno desponte como sujeito do seu aprendizado.

A tendência da educação tradicional, bancária, acaba fortalecendo o modelo biomédico da saúde, e a mesma relação verticalizada existente na sala de aula acontece nos serviços, nos quais o médico e, depois, numa ordem hierárquica, os demais profissionais de nível superior, dão as ordens e o pessoal de nível médio obedece, não havendo, como regra geral, espaço para questionamentos sobre a integralidade e eficácia das ações.

Revendo o referencial teórico deste trabalho, quando descrevi sobre a educação profissional, pergunto: a cultura do período colonial escravagista, que resistiu ao período imperial, republicano, estado novo, continua influenciando, de alguma forma, a maneira das pessoas verem a educação profissional, associando esta aos pobres e aos menos capacitados, enquanto o ensino superior é para a elite e para os intelectuais?

Percebi, nos “círculos de cultura” desenvolvidos com os docentes, que eles estão preocupados com o tipo de técnico irão formar, com a sua prática no serviço e como será a sua aceitação no mercado de trabalho.

Os professores percebem as dificuldades pessoais dos alunos, dificuldades de aprendizagem, que eles se encontram cansados e desmotivados, mas não parece haver preocupação do professor em propor um processo de ensino que desenvolva a cidadania no aluno, em fazê-lo sujeito do seu aprendizado, da sua vida, como ser histórico, político e social, como parte do próprio processo ensino-aprendizagem, pois esta fala não apareceu em nenhum dos momentos em que se desenvolveu esta pesquisa.

Segundo Bordenave (2000), os meios de comunicação fomentam o consumismo, o hedonismo e a alienação e contribuem para a falta de cidadania. A educação baseada no modelo tradicional favorece esse modelo, na medida em que não se preocupa com a transformação dos sujeitos e da sociedade.

A LDB, Lei nº 9.394/96 e o Decreto Federal nº 2.208/97 instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil, e, na concepção proposta, o ensino médio teria uma única trajetória, articulando competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando “para a vida”, enquanto a educação profissional, de caráter complementar, conduziria ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e se destinaria aos alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto, independente da escolaridade alcançada.

Concordo que a missão do ensino profissional seja a possibilidade de preparar o aluno para a vida produtiva, mas também de articular as competências adquiridas para o desenvolvimento da sua cidadania, preparando-o “para a vida”, mas isto deveria continuar em outros níveis de ensino.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem teria o propósito de trabalhar o educando enquanto sujeito da sua vida e do seu aprendizado, abandonando a posição de simples depositário.

Este terceiro encontro foi dividido em três momentos. No primeiro momento, as cadeiras da sala foram organizadas em uma grande roda e distribui um formulário contendo questões relacionadas ao processo de trabalho, processo ensino e aprendizagem, e vida pessoal. Em todos os temas, os alunos deveriam completar os seguintes parágrafos: *De bem com a vida apesar de*...; *Estratégia de mudança (lembre-se você é o sujeito da sua vida)...* .

Após este momento, que foi realizado de forma individual, foi aberta a plenária, na qual todos puderam falar livremente, expor suas dificuldades, oportunidades e superações, correlacionadas com os três temas abordados. Foi um momento riquíssimo, e as dificuldades e estratégias apresentadas de um grupo, de certa forma, fortaleciam e serviam de exemplo para os outros.

Em seguida, foram trabalhadas duas dinâmicas, reflexivas e motivacionais, descritas nos Anexos C e D. Em todas as atividades trabalhadas neste encontro, os alunos foram sujeitos do processo, articulando, criando e apresentando soluções, o que possibilitou momentos de reflexão e que, apesar das dificuldades apresentadas, eles têm capacidade de superarem os seus limites.

4.4.8 Terceiro encontro com docentes: codificação, decodificação e desvelamento crítico.

Confeccionei quatro cartazes sobre os seguintes pensadores: Piaget, Vigotsky, Ausubel, Wallon. Nesses cartazes, escrevi um pouco da história de cada um, como por exemplo, nome, local de origem, nascimento e morte, formação, principais idéias e os distribui estrategicamente pela sala.

Como um dos objetivos deste trabalho era subsidiar a equipe pedagógica para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem com maior qualidade, trabalhou-se em torno do tema sugerido pelo Grupo Roxo no encontro passado, ou seja, “O processo de ensino-aprendizagem do aluno”.

Este encontro foi planejado com o propósito de *desestabilizar os docentes*, pois até o segundo encontro, tudo o que foi trabalhado fazia parte do cotidiano dos mesmos,

não havendo, até então, nenhuma novidade que os estimulasse a buscar novos conhecimentos.

Como o próximo passo seria a teorização, procurei provocar certo *desconforto* entre os docentes, com a intenção de provocar curiosidade e necessidade de aprender mais sobre o processo de ensino aprendizagem.

O primeiro trabalho do dia teve como estratégia refletir, em grupo, sobre os passos da 'metodologia problematizadora' e, para isto, foi-lhes entregue um estudo de caso, contendo uma situação educativa, realizada de acordo com a metodologia em foco.

Após leitura do texto, o grupo foi orientado a recortá-lo de forma que possibilitasse que as partes do texto fossem colocadas dentro do arco da problematização proposto por Maguerez, na década de 70 (BORDENAVE; PEREIRA, 2004). A Situação Educativa, gentilmente cedida por Noeli Maria Sturmer, está no Anexo E.

Depois da discussão dos grupos e de chegarem a um acordo, foram orientados a recortar e colar o texto dentro do grande arco da problematização, exposto na Figura 1 do referencial teórico, construído em forma de painel, apresentado a seguir, depois o diagrama foi colocado no chão e o resumo do trabalho realizado foi apresentado pelos docentes.

Os grupos fizeram uma leitura individual do texto para analisar o exemplo de uma aula e, depois, em grupo, discutiram-no, recortaram-no e colaram as partes no arco de acordo com sua interpretação.

Relato de atividades em grupo no Terceiro Encontro

Trabalhando o "Método do Arco", a primeira questão foi a **Observação da realidade**, e o problema identificado pelos docentes. Em sua percepção, o problema começou quando a professora entrou na sala de aula, começou a circular a e passou a observar os alunos. Observando o que eles estavam discutindo, ela percebeu que o que eles falavam tinha muita relação com a sua aula, e resolveu aproveitar o conhecimento empírico deles, aproximou-se do grupo e começou a

questionar para que respondessem com a fala deles o que entendiam do assunto abordado, a questão da sexualidade.

A partir daí, ela deu 10 minutos para que eles fizessem reflexões e, em cima das reflexões e dos problemas, a professora compreendeu a realidade do conhecimento dos alunos.

Com base neste conhecimento e na realidade deles, ela levantou os **Pontos-chave** e como poderia trabalhar este conteúdo. Neste momento, a professora dividiu os grupos, deu um tempo para que estes grupos pudessem expressar suas idéias, e aproveitou o conteúdo das reflexões dos alunos sobre a questão sexual em sua aula, apontando os pontos-chave sobre os quais ela considerava importante que eles refletissem.

Ocorreu que, ao chegar à sala, não iniciou com o que ela havia planejado, mas buscou entre os alunos o conhecimento que eles tinham e se baseou nisto para começar a aula, observando que os grupos começaram a se interessar mais pelo assunto.

Iniciou, então, a etapa da **Teorização**, após ter levantado o conhecimento dos alunos e ter percebido os principais aspectos relacionados ao conhecimento que deveriam ser aprofundados. A docente sugeriu um trabalho em grupo, no qual deveriam relacionar os palavrões e gírias utilizados em suas conversas anteriores com os nomes científicos das partes do corpo às quais eles estavam se referindo.

Para que os alunos combinassem os nomes científicos, eles tiveram que pesquisar, porque não tinham este conhecimento e não estavam falando nestes termos.

Em seguida, a professora passou a trabalhar com textos programados, por meio do retroprojetor, teorizou sobre sexualidade, levando em conta também o conhecimento que eles adquiriram por meio da pesquisa que fizeram e da aprendizagem que adquiriram sobre os nomes corretos, e sobre o que significavam aqueles palavrões e a que parte do corpo e da fisiologia correspondiam.

A partir disso, ela levantou outras **Hipóteses de solução**, a fim de sanarem as dúvidas que os alunos porventura ainda tivessem.

Então, ela fechou o assunto, propondo um trabalho no qual o grupo criaria um dicionário sobre sexo e sobre namoro, além da elaboração de um manual de paquera e de etiqueta, pois acreditava que, com isto, eles poderiam refletir sobre suas próprias atitudes, e se as consideravam aceitáveis diante da sociedade. Acrescentou que quando alguém quer alcançar alguma coisa, como conquistar uma menina, não seria utilizando palavrões, possibilitando com esta reflexão que eles pudessem começar a mudar suas atitudes em relação ao que eles faziam antes.

A **Aplicação à realidade** seria a construção do dicionário e dos manuais para, a partir da utilização deles, usarem melhor as palavras, aprendendo realmente. Como conseqüência, os alunos poderiam mudar suas atitudes, não falando palavras chulas, a fim de melhorar o trato com próximo, com as meninas, começando a usar um linguajar mais adequado e isto já seria o produto após uma reflexão crítica sobre o que lhes interessava naquele momento, e do que tinham poucas informações e muitas delas inadequadas. Ao final, ela avaliou a sua própria aula, para reconhecer se havia alcançado os objetivos propostos.

Porém, é importante lembrar que, mesmo os objetivos sendo alcançados, deve-se ainda perguntar e avaliar se, numa aula futura, poder-se-á melhorar as estratégias de ensino de alguma maneira.

Após orientação de que o momento era um exercício e que o painel construído pelos docentes seria retomado no quarto encontro, para ser aproveitado no momento da teorização, passamos para o segundo momento da reunião.

A problematização insere-se na Tendência Progressista Libertadora e as características desta metodologia foram explicadas, discutidas e analisadas nesta dissertação, com o apoio de Paulo Freire, Bordenave e Berbel. Mas esta metodologia encontra-se também alicerçada em fundamentos de outros autores tais como Piaget, Vygotsky, Ausubel, Wallon, os quais foram explorados nesta oficina.

As concepções e entendimentos, deste processo determinam diferentes funções e papéis que se assume em sala de aula.

A partir destes conceitos, foi distribuído um texto para os professores, com os conceitos na íntegra, para discussão e respostas das quatro perguntas apresentadas, cujo conteúdo demonstrava que a metodologia adotada em sala de aula revela a forma como, consciente ou inconscientemente, o processo de aprendizagem é compreendido.

a) o conceito de *equilibração*, especialmente marcante na teoria de Piaget, representa o fundamento que explica todo o processo do desenvolvimento humano, cuja explicação foi distribuída aos participantes.

Quando buscamos (a) proporcionar situações de conflitos cognitivos, em que o aluno mobilize conhecimentos anteriores para resolver algo proposto e sinta-se desconfortável, quando não consegue ou consegue apenas em parte, bem como, quando (b) buscamos promover a aprendizagem funcional com intensa atividade mental por parte do aluno, estamos ancorados nos fundamentos teóricos piagetianos contidos no texto distribuído.

PERGUNTOU-SE: em qual ou quais dos passos do Arco de Maguerez estas possibilidades (a e b) são favorecidas? Por quê?

Neste momento, houve um impasse entre os grupos de docentes, pois o **Grupo 1** respondeu Hipóteses de solução e Aplicação à realidade, enquanto o **Grupo 2** respondeu Observação da realidade, Pontos-chave e Teorização. As repostas foram curtas e os docentes não souberam explicar o porquê de sua escolha.

Vários professores disseram que acharam o texto complexo e o tempo curto para compreendê-lo e esta questão foi trabalhada, com maior profundidade, no quarto encontro, pois é na Observação da realidade e no levantamento dos Pontos-chave do Arco de Maguerez que estas possibilidades são favorecidas.

b) *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) é um conceito elaborado por Vygotsky (1984) e define a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquele que já foi consolidado pelo indivíduo, de forma a torná-lo capaz de resolver situações utilizando seu conhecimento de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, aquele que o sujeito poderá construir, determinado, através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro.

Levar em conta o que o aluno é capaz de fazer e de compreender por conta própria e o que pode fazer com ajuda de outras pessoas (Estágio de desenvolvimento/Zona de desenvolvimento proximal) constitui uma das implicações do conceito de ZDP na 'metodologia da problematização'.

PERGUNTOU-SE: em qual ou quais dos passos da 'metodologia da problematização' este conceito está presente? De quais estratégias ou técnicas o professor pode se valer neste(s) passo(s) da metodologia?

Grupo 1 - Foi discutido pelo grupo que a ZDP é o processo que oportuniza e facilita a aprendizagem avançar de um estágio para outro e as estratégias metodológicas são os possíveis caminhos.

No texto, bem como na aplicação do arco, esses momentos estão bem presentes no processo, quando priorizam a problematização, os trabalhos individuais e grupais, a valorização de opiniões diferentes e maior integralidade das ações, uma vez que, em todos os passos, elas se correlacionam, embora nesse momento o foco esteja na teorização, utilizando data show, retroprojetor, leitura individual, e assim por diante.

Grupo 2 – O grupo percebeu que em todos os passos do arco este conceito está presente, mas como para Vygotsky há uma tendência para a teoria, verifica-se uma predominância da Teorização. Como estratégias foram sugeridas tempestade de idéias, GO/GV, mapa conceitual, leitura coletiva de textos, exposição, atividades em grupo.

Esta questão também foi abordada no quarto encontro, pois no levantamento dos Pontos-chave, Vigotsky também é requisitado, a partir do momento em que eu preciso conhecer o desenvolvimento real dos meus alunos, o que eles sabem e preciso ver na frente, onde eles podem chegar com o conhecimento, que é o desenvolvimento potencial. No meio, entre o real, onde ele se encontra agora e onde ele pode chegar, tem a ZDP que é a zona de desenvolvimento proximal. Para aproximar este aluno o máximo possível do potencial, o educador precisa trabalhar em grupo, com a interação entre os pares, com a ajuda que um pode dar ao outro.

c) Para Ausubel (1980) o principal no processo de ensino é que a *aprendizagem* seja *significativa*. O material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno, Para ele, "se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio. diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigúe isso e ensine-o de acordo" (MOREIRA, 2006, P.13), conforme apresentado no texto distribuído.

PERGUNTOU-SE: O que são conteúdos significativos? Qual a relação do conceito de “conteúdo significativo” com a ‘metodologia da problematização’?

Grupo 1 – Considerando que, para a aprendizagem ser significativa, há necessidade de um conhecimento prévio para que os novos conhecimentos ancorem-se e se tornem significativos, o que vai ser ensinado deve partir da vivência do aluno e deve haver valorização do mesmo enquanto sujeito do seu processo ensino-aprendizagem. No primeiro passo do arco, *aplicação da realidade*, busca-se o conteúdo significativo.

Grupo 2 – Quando parte do que o sujeito já sabe, por meio da relação da realidade com os conhecimentos já assimilados pelo aluno. Buscamos os conteúdos significativos nos dois primeiros passos do arco.

d) Segundo Galvão (2005), para Wallon a *afetividade* desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e atividades individuais, o que o professor não pode negar, além de confiar na capacidade do aluno, deve levar em consideração que as emoções e os

sentimentos podem variar em função do contexto, conforme apresentado no texto distribuído.

Transformar a sala de aula em um ambiente favorável para o aprendizado; promover a auto-estima e contribuir com a formação de um autoconceito positivo pelos alunos; realizar avaliações que contemplem a heterogeneidade dos alunos e a suas diferentes formas de se expressar, são algumas das implicações pedagógicas dos fundamentos teóricos de Wallon.

PERGUNTOU-SE: em que medida a 'metodologia da problematização' pode contribuir com estas propostas? Onde estão os limites para isso? Onde estão as possibilidades?

Grupo 1 – A metodologia contribui, à medida que oportuniza a participação do aluno com a sua vivência. Os limites existem, porque as pessoas foram formadas pela metodologia tradicional, que em alguns momentos do processo tornam-se um entrave na condução da 'metodologia problematizadora'. As possibilidades estão na mudança dos paradigmas educacionais, mudança cultural de todo o corpo diretivo, não só do docente, na troca de experiências e vivências entre professor-aluno.

Grupo 2 – Contribui, porque valoriza o sujeito na relação professor/aluno, motiva e estimula a auto-estima do aluno. Há limites na criatividade do docente, na carga-horária da área de conhecimento, no tempo para planejamento, análise dos materiais e avaliação, nos materiais didáticos e de apoio, no número de alunos em sala de aula (acima de 30 alunos) e no plano de curso. Há possibilidades nos esforços do professor, na sua qualificação, nas novas tecnologias e inovações.

O terceiro momento deste encontro, como uma reflexão programada para finalizar, não ocorreu, pois os grupos terminaram a apresentação às 20h35min, ultrapassando o horário pré-estabelecido.

A percepção que tive do encontro foi que os objetivos propostos foram alcançados, porque houve uma '*desequilibração*' dos docentes, à medida que iam lendo o texto e

vendo palavras que não lhes eram familiares (subsunçores, por exemplo). Esta palavra foi mais bem explicada na página 38 deste trabalho.

Algumas pessoas verbalizaram o desejo de estudar mais sobre alguns pensadores. Comentaram que o texto era bastante complicado para ser respondido com duas horas de trabalho. Houve, também, dificuldades (dúvidas) em fazer um paralelo entre a teoria dos pensadores citados, com os passos do arco, no qual cada categoria estava contemplada.

No dia seguinte, conversei com alguns professores sobre a oficina e todos foram unânimes em falar que acharam o texto difícil, e também quando expliquei que tinha perdido a segunda parte da gravação e precisava do apoio deles para completar o que foi discutido, a maioria falou sobre a dificuldade em acrescer algo no que escrevi.

4.4.9 Quarto encontro com os discentes: codificação, decodificação e desvelamento crítico.

Para este encontro, organizei a sala em círculo, e, no centro do círculo, construí uma passarela com um tapete vermelho. Ele começou com um desfile dos alunos, quando um por um foram sendo chamados, e, à medida que desfilavam, narrei um pouco da história de cada um (construídas por eles como “tarefa” do primeiro círculo), as características pessoais, local de trabalho, o que gostam de fazer nos momentos de folga e, por fim, acrescentei uma frase marcante, dita pelo aluno.

Em seguida, após toda a emoção que emergiu deste primeiro momento, passamos para a teorização.

Com a participação e o apoio da pedagoga Magnólia Silva dos Santos, trabalhou-se, neste momento, a Teorização com os alunos, utilizando como recurso didático o retroprojetor, com o qual foram apresentadas algumas figuras que simbolizam as tendências pedagógicas, contemplando a Escola Tradicional (Metodologia da transmissão), a Tecnicista (Metodologia do condicionamento) e, por fim, a Escola

Progressista, com o modelo participativo, aproveitando para fazê-lo de acordo com a ‘metodologia da problematização’. Esta apresentação está no Anexo F.

Junto com os alunos, foi construído o papel dos alunos e dos professores em cada tendência trabalhada e o reflexo de cada formação para o indivíduo, para a sociedade e para o trabalho.

Aconteceu um fato interessante nesta mesma semana, quando um dos docentes (que está participando da pesquisa) comentou que ao entrar em sala de aula para trabalhar o conteúdo ‘Desenvolvimento de recursos humanos’, e indicou a proposta metodológica adequada para trabalhar a promoção de saúde, disse que este grupo de alunos estava afiadíssimo e bastante participativo, o que considero como resultado positivo deste encontro.

Em seguida, foi entregue um questionário realizado com o objetivo de colher mais algumas informações sobre a experiência do aluno da ETSUS-TO com a ‘metodologia da problematização’, o qual será exposto no Apêndice E.

Foram abordadas questões que envolvem: a opinião do aluno em relação à ‘metodologia problematizadora’ utilizada no processo de ensino-aprendizagem da ETSUS-TO; se os professores e alunos da Escola estão preparados para ensinar/aprender nesta metodologia; se houve diferença entre a metodologia de ensino utilizada na formação anterior do aluno e a metodologia utilizada na ETSUS; como o aluno compara o aprendizado no método problematizador com o método tradicional; se a formação vem de encontro às necessidades do SUS e se com esta formação, o aluno sente-se melhor preparado para o trabalho que executa nas unidades de saúde.

Os 14 (quatorze) alunos responderam os questionários que foram categorizados, da mesma forma que todos os encontros e estão apresentados nos quadros do tópico 4.5.

4.4.10 Quarto encontro com os docentes: codificação, decodificação e desvelamento crítico.

Chegou o momento da pesquisa no "círculo de cultura" em que a Teorização em uma aula foi processada com os docentes, e, para isto, contei com a presença de uma convidada especial, Doutora em Educação, Noeli Maria Sturmer, cuja identidade informo com sua anuência. A Teorização neste "círculo de cultura" encontra-se reproduzida no Apêndice F.

Noeli deu as boas vindas, contou sobre sua trajetória profissional e falou da importância desta pesquisa. Falou da pesquisa-ação como um tipo de pesquisa bastante audaciosa, pois o grupo é quem dá o rumo. É preciso, disse ela, ter foco nos objetivos o tempo todo. Dizia ela:

> Afinal quero saber o que é que está acontecendo aqui com vocês? Qual o propósito de eu ter sido convidada para estar aqui? O que aconteceu até este momento? Eu li alguns relatórios que a Márcia me enviou, mas relatório é papel, é frio, não tem sentimento, não tem voz. Agora eu estou vendo rostos aqui, e é outra coisa, aqui tem vida. Então em que posso ajudar hoje vocês? Parece que a necessidade surgiu a partir da última oficina. O que aconteceu na última oficina e em que eu posso contribuir?

Nas duas primeiras, continuou ela,

> na primeira, pelo que sei, vocês falaram da realidade dos docentes, quais eram os desafios e as dificuldades de se trabalhar com a problematização. Falaram ainda dos limites em relação às condições dos docentes e dos alunos. Na segunda oficina, vocês retomaram o assunto, para ver se confirmavam ou não aquilo que vocês tinham levantado, se tinham alguma coisa para complementar. Na terceira oficina, o que aconteceu? Trabalharam em grupo?

Emilia, uma das participantes, informou que primeiro fora passado um estudo de caso com uma situação educativa e, em cima deste estudo de caso, e com base nos teóricos, a tarefa seria recortar e colar partes da situação educativa, nas etapas do arco. Depois, houve discussão em grupo para comparar algumas questões que os teóricos diziam e qual a relação destas falas com o Arco de Maguerez.

> Em relação a esta atividade, como vocês se sentiram? O que emergiu durante esta atividade? Foi fácil? Foi tranqüilo? – perguntou a palestrante.

Um dos docentes respondeu:

> Éramos dois grupos e, às vezes, no próprio grupo tínhamos dificuldade de identificar onde que aquela parte do texto se encaixaria melhor dentro do arco, até porque ás vezes a gente tentava ampliar um pouco mais a visão e via que podia ser Teorização, mas poderia também ser outro passo do arco. Então a dúvida foi de encaixar a história dentro arco (Gaudêncio).

Noeli continuou a questionar se haviam sentido um pouco de dificuldade mesmo com os companheiros no grupo, a que ele respondeu:

> Mesmo com os companheiros, até mesmo porque a gente entrou num consenso, porque se fosse individual, acho que cada um montava de uma determinada forma, talvez esteja aí o nosso problema em saber trabalhar dentro do arco de Maguerez (Gaudêncio).

A palestrante perguntou se alguém se inquietara, ou achara ruim e qual o sentimento diante dessa dificuldade. Emilia respondeu, seguida por Gaudêncio e José.

> Eu acho que na verdade criou mais uma reflexão do que é mesmo a 'metodologia problematizadora', gerou reflexões do que é o arco, porque é uma coisa que não é muito trabalhada, então aqui na Escola se trabalha e a gente tinha uma noção. A princípio gerou várias reflexões por parte do grupo, então até as próprias discussões com o grupo geraram um novo olhar, depois com o arco, e com esse trabalho que nós fizemos, a gente pôde ver realmente como é o trabalho, porque na verdade, é muito importante você ter esta visão toda (Emilia).
>
> Inquietação eu também tive porque foram dados pensamentos de diferentes filósofos, tinham quatro linhas de pensamentos filosóficos, e aí a metodologia era que a interpretação no texto teria que ser feita dentro apenas do arco, é como se a problematização se resumisse neste instrumento do arco, então isso me inquietou porque eu acho que a problematização não está resumida apenas no instrumento do arco. E esta é uma dúvida que eu queria que a doutora sanasse. A 'metodologia da problematização' se resume neste percurso do arco?(Gaudêncio).
>
> Em relação à situação educativa (primeira parte da oficina anterior) é interessante que quando vamos colocá-la no arco, muitas vezes a gente fica com a idéia inicial, aí eu sempre falo para rodar o arco, então assim o que a gente percebe na situação educativa, é que muitas vezes a gente pegava a idéia inicial, o que estava no início e já queria encaixar no início, mas na verdade ao rodar o arco ele já pode estar na idéia final, que é a questão da evolução. O grupo pôde estar identificando isso. Que muitas vezes a gente pensava que já estava lá na teorização, já estava aplicando a realidade, quando muitas vezes ainda estava iniciando (José).

As dúvidas levantadas pelos docentes incluíam se a problematização está vinculada somente ao arco. Por outro lado, José questionou sobre como flui a idéia, como é que se segue esta dinâmica dentro do arco, onde ela começa e onde ela termina.

O professor Ruben apresentou também, neste momento, que o grupo questionou, desde o início sobre o limite do uso da metodologia, fora uma coisa que haviam discutido muito, ou seja, onde seria possível usar a metodologia e se poderia ser aplicada a todo o momento, em todas as áreas de conhecimentos, em todos os assuntos, a toda hora. Esta foi uma dúvida que ficou bastante evidente nas primeiras reuniões, e parece ser uma dúvida pertinente e constante, além de se a metodologia tem fragilidades ou não tem.

Trocando idéias em cima dos questionamentos apresentados pelos docentes, Noeli decidiu continuar a partir destas novas informações, perguntando se eles percebiam que esta pesquisa-ação, na forma que ela fora conduzida, também estava seguindo o arco. Emilia respondeu:

> Sim, porque no primeiro momento a Márcia perguntou o que a gente conhecia sobre a problematização, depois ela retornou o nosso conhecimento, depois trouxe a idéia de alguns teóricos, então sem a gente perceber, trabalhou sim.

Aproveitando o painel sobre o 'arco da problematização', construído no encontro passado, e que se encontrava exposto no diagrama no chão da sala, perguntou Noeli se sabiam em que etapa do arco acreditavam que estávamos nesta quarta oficina. Após algumas discussões entre o grupo e a facilitadora sobre a etapa do arco que estaríamos neste momento, chegaram à conclusão que aquela oficina estava no passo do arco que corresponde a Teorização, com vistas a Hipóteses de solução.

> Estamos na Teorização, há um passo das Hipóteses de solução, porque hoje nós já poderíamos apontar algumas hipóteses de solução, mas seriam hipóteses levantadas do senso comum, daquilo que nós conhecemos da nossa prática, do que nós conversamos, porque ainda não houve um momento mais forte da Teorização, embora no encontro passado vocês começassem a acessar a teorização (Noeli).

O encontro passado inquietou os docentes, porque foram exploradas algumas teorias de pensadores que eles não conheciam, a Escola em suas capacitações pedagógicas trabalha a 'metodologia problematizadora' e o arco de Maguerez, mas fora a primeira vez que relacionava o arco da problematização com Piaget, Vigotsky, Ausubel, Wallon. Isto provocou certo desconforto nos docentes, o que foi positivo,

pois alguns docentes aproveitaram o intervalo entre um encontro e outro para estudar um pouco mais sobre estes educadores e suas teorias.

> Entre a oficina passada e esta, algumas pessoas, que tiveram interesse em se aprofundar, foram buscar novas informações e através da internet procuraram saber um pouco mais sobre estes pensadores (José).

Aproveitando este momento de dúvidas e questionamentos, Noeli pergunta ao grupo, onde se encontra a educação problematizadora na linha do tempo e, com o apoio dos participantes, por meio de uma exposição dialogada, constrói a linha do tempo sobre as Tendências Pedagógicas, partindo da Escola Tradicional, passando pela Escola Nova, Escola Tecnicista até chegar à Escola Progressista. Na Escola progressista reforçou o construtivismo, ligado a Piaget, Vigotsky, Ausubel e Wallon. Em seguida teorizou sobre a 'metodologia problematizadora' e as Etapas do Arco segundo Charles Maguerez, Bordenave e Pereira, Neusi Berbel, Adelar Hengemühle e Saviani.

Estamos na 4º tendência, progressista sócio-construtivista. Isto não significa que todas as outras tendências foram deixadas de lado. Ainda há muitas Escolas que estão trabalhando no modelo tradicional, há lugares em que a Escola nova predomina como estratégia pedagógica, e há, também, Instituições de ensino que só se preocupam com o aprender a fazer, como por exemplo, na tendência tecnicista.

> Aqui nós temos professores trabalhando em todas as tendências, mas gostaríamos de ser professores progressistas, porque nós acreditamos que isto transforma, da autonomia ao sujeito, emancipa, faz com que as pessoas se tornem independentes, a pessoa aprende a se posicionar, argumentar e a caminhar com as próprias pernas. Nós podemos ser estes professores aos pouquinhos, aprendendo, tentando, experimentando, fazendo esta opção, é difícil? É. Tem limites? Eu sempre falo que os limites são as condições (Noeli).

Respondendo a pergunta do Gaudêncio que questionou, no início do encontro, o fato de se resumir à Problematização dentro do Método do Arco, a professora Noeli, pediu ao grupo que refletisse nos autores citados acima e que fizeram a opção pela Educação Libertadora de Paulo Freire, em substituição a uma educação bancária e, para isso, utilizaram como estratégia didática o 'método do arco'.

> A 'metodologia da problematização' extrapola, ela vem para atender os propósitos de uma Educação Problematizadora, e essa educação emancipatória é um

> modelo, uma corrente da educação e o 'arco' é um instrumento prático e didático para se trabalhar este tipo de educação (Noeli).

Um dos grandes desafios na aplicação da 'metodologia da problematização' é que esta requer tempo e dedicação do professor para planejar suas aulas, porque uma coisa que o docente planejou num semestre não dá para colocar em prática no semestre seguinte, o que planejou para uma turma, não dá para ser utilizada em outra turma, porque cada sala tem sua cultura. Ainda, requer paciência do docente para trabalhar todas as etapas do arco, porque, por vezes, torna-se difícil suportar a impaciência dos alunos, cobrando que o professor avance no conteúdo Vejamos, a seguir, o relato de um professor, que demonstra este impasse dentre da sala de aula.

> O professor tenta iniciar a aula com uma situação problema, mas o aluno já quer ir logo para as hipóteses de solução, quando você chega à sala de aula, o aluno já pergunta professor vai ter prova? Você vai passar trabalho? Muitas vezes o aluno fica tão ansioso esperando as hipóteses de solução que o professor fica na sala de aula, sem saber como trabalhar o primeiro ponto, então fica difícil. O professor está preocupado com o tempo, com o conteúdo, em como problematizar a realidade e o aluno só quer saber em como vai terminar. O aluno tem pressa, quer saber logo o resultado para ir embora. Isso acontece principalmente com os professores que entram no período noturno da semana de bloco (José).

Acontece que alguns alunos também encontram dificuldades com este tipo de educação, não sabem como se comportar diante de uma aula problematizadora, têm dificuldades em expressar suas experiências e seus conhecimentos, pois foram acostumados com aulas expositivas, que não exigem a participação do aluno e a sua interação com o professor. O verdadeiro aprendizado exige maior esforço do aluno, por meio do exercício de várias operações mentais como interpretar, relacionar, categorizar, sintetizar, o que é o contrário de entregar o conteúdo 'mastigado'. Por isso, apesar da ansiedade do aluno, o professor não deve pular etapas na sala de aula.

> Na saúde, muita gente tem um caso, ou como funcionário ou como usuário. Isto é algo que dá para o professor aproveitar. Os alunos descrevem este caso e o professor começa a problematizar, questionando o aluno: - como acontece o processo tal? Das informações, levantam-se os pontos-chave. As palavras-chave são as perguntas-chave, para que o aluno se conscientize que precisa saber mais sobre o assunto, precisa de suporte teórico, eles mesmo acabam por ter esta noção, que tem que se preparar melhor e vão se sentir desafiados a aprender, só a partir daí, engata-se na teorização (Noeli).

> Ausubel na última oficina mexeu com o meu pensamento, pois ele disse: "Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigúe isso e ensine-o de acordo". Então eu levantaria o que o aluno já sabe (através da situação problema) e a partir do que ele sabe iria trabalhar novos conhecimentos. Porque é ruim quando você chega com uma coisa pronta e pula esta etapa de aproveitar o que o aluno já aprendeu para que ele tenha um melhor aproveitamento (Gaudêncio).

Para frustração de muitos professores, não existe uma receita pronta para aplicar adequadamente esta metodologia, não existem “kits” de resolução de problemas, e as possibilidades de avanços estão no planejamento coletivo, na troca de experiências entre os docentes e equipe pedagógica, nos grupos de estudo sobre autores que trabalham a ’metodologia problematizadora’, em oficinas para revisão, da organização curricular, dos planos de curso. Como disse a palestrante Noeli, esta metodologia está em processo de construção, ninguém vai ficar pronto, especialista na ‘metodologia da problematização’ e só então entrar na sala de aula. Os professores aprendem no processo de ensino-aprendizagem, ministrando aulas, conversando com os alunos e com os outros professores.

> Temos que rever se a quantidade de conteúdo, proposta no plano de curso, precisa ser reestruturada, que espécie de conteúdo se repete nos três módulos e poderia ser mais bem estudado se acontecesse num único momento, com um tempo maior? É importante a própria reestruturação do conteúdo, o que realmente é importante se estudar, o que pode ficar de fora, o que não está na base tecnológica, mas deve acompanhar o conteúdo principal (Noeli).

Em relação aos limites apresentados, o principal está relacionado com o fato dos nossos alunos terem cursado um ensino básico e médio fraco, e isto foi apresentado em todos os encontros com os docentes, como um dos maiores problemas enfrentados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem.

> O problema começa na educação básica, o ensino básico é fraco e nossos alunos chegam aqui fracos, tem um ditado que diz que “uma sala de aula é como um batalhão do exército, a velocidade do batalhão é proporcional a velocidade do soldado mais lento e às vezes você não pode deixar para trás o aluno mais fraco e dizer eu vou continuar com o aluno que está indo bem”, este é um limite que a gente enfrenta (Emilia, Gaudêncio).

Nem sempre o aluno tem a consciência de suas dificuldades, e se ele não sabe matemática e português e estes conhecimentos são importantes para sua formação e para colocarem em prática sua profissão, cabe ao professor despertar no aluno esta consciência, e motivá-lo a ir *atrás do prejuízo*. É preciso ter paciência, porque

às vezes o professor utiliza como recurso (que é a arma, como disse o professor Gaudêncio) um trabalho que será avaliado e terá nota, porque, no desespero, quer que o aluno aprenda de uma vez para que ele possa acompanhar o conteúdo que tem que ser dado. Continuou a convidada:

> Eu quero desafiar vocês a irem um pouco mais longe, a conversarem com seu aluno, a perguntarem, como ele poderá ir atrás do prejuízo? Quem poderá ajudar-lhe? Tem alguém em casa? Tem alguém na sala de aula? Os alunos com dificuldade têm que assumir o seu processo de aprendizado, tem que aprender a caminhar com suas próprias pernas, e os companheiros de sala, devem ser solidários, sabendo como é bom, poder colaborar. Então problema na turma é em círculo que tem que ser resolvido, embora se encontre resistências. É necessário fazer uma parada estratégica, colocar o grupo como co-responsável para ver como se resolve isto, com certeza esta atitude pode depois colaborar para que o processo fique mais acelerado (Noeli).

Outro desafio que o professor enfrenta é que, além de se preocupar com o perfil do profissional técnico que está sendo formado, é preciso preocupar-se com a formação do aluno em todos os outros sentidos, preocupar-se, não só com a competência do conhecer, mas também do saber-fazer e principalmente do saber-ser.

Isso faz com que o docente sinta-se confuso e pressionado pelo tempo que poderia ser utilizado trabalhando o conteúdo programado, mas o professor acaba, ainda assim, trabalhando questões sociais, políticas e pessoais.

> A diferença maior deve estar nas coisas que serão colocadas no plano de curso e que realmente sejam significativas para o todo, o que eu quero alcançar e o que eu espero com a formação deste profissional, porque eu também tenho responsabilidade com a sociedade. Com o profissional que eu vou colocar no mercado, vão se profissionais técnicos que lidarão com pessoas. Eu preciso que ele aprenda muitas coisas, mas eu também preciso que ele tenha destreza manual na hora de aplicar uma medicação, diluir, não contaminar, não provocar contaminação cruzada, fazer curativo de forma correta, então é isto que acaba provocando esta fragilidade e às vezes causa esta inquietação na gente (Emilia).
>
> O professor além de se preocupar com o perfil profissional tem que se preocupar com a formação do aluno em todos os sentidos, tem que se preocupar com a educação em casa, a postura pessoal de cada um. Então a gente “perde um tempo enorme”, tendo que trabalhar a educação dele, não é que este tempo não seja importante, mas isto acaba atrapalhando o tempo que poderia trabalhar o conteúdo programado, porque é negligência minha também não trabalhar todo o conteúdo (Gaudêncio).

A convidada volta a falar e diz:

> Quero lhe parabenizar, professor Gaudêncio, quando o Sr, apesar da sua angústia em ter que vencer o programa, pára em alguns momentos o conteúdo da sua aula,

> para focar aspectos que são importantes, da vida, do afeto, das relações familiares, culturais, porque o que adianta nós também termos ótimos técnicos, que sabem fazer tudo perfeito, mas pessoas frustradas, infelizes, sem saber conviver no trabalho, com os colegas, com o parceiro, homens e mulheres hoje, não se conhecem mais, não se entendem, não sabem dialogar, a vida fica infeliz e é este profissional que está lá no sistema de saúde atendendo a população (Noeli).

Nessa proposta, é preciso usar algumas estratégias – ferramentas - porque sem técnicas, sem dinâmicas, não vamos conseguir desenvolver a 'metodologia da problematização'. Se o professor ficar só falando, a aula será expositiva. A técnica utilizada na sala serve para o aluno envolver-se, refletir, interpretar. Quando o professor só fala, o máximo que pode acontecer é o aluno fazer o exercício da interpretação e da memorização. Se o docente não cria situações para o aluno falar, escrever, resolver, discutir e voltar para o conteúdo, não está possibilitando ao aluno o exercício das operações mentais, que vão ajudá-lo a aprender. Para cada passo da metodologia, é necessário pensar numa técnica ou estratégia, para que o aluno envolva-se e tome decisões, a partir do conhecimento e da teoria que lhe foi oferecida em sala de aula.

Com o propósito de ampliar as estratégias pedagógicas e as opções de trabalho dos docentes a facilitadora neste momento apresentou estratégias relacionadas a cada passo do arco, e que foram descritas no Apêndice F.

Ao término desta oficina, todos os professores presentes agradeceram e parabenizaram a professora Noeli, que finalizou entregando alguns textos de apoio e se colocando à disposição de todos. Aproveitou este momento para preparar os docentes para o próximo encontro.

> Na aplicação da realidade, teremos o reencontro com os alunos. A questão é voltar para o quinto passo, com um novo olhar, saber que estamos voltando para a nossa realidade, saber que estes são nossos alunos reais, não são nossos alunos ideais. Sabendo que tudo que conseguirmos mudar, estamos participando deste processo de mudanças, de formação cultural, e saber que nossos alunos são adultos, e tudo deve ser discutido com eles, pois os alunos têm que se co-responsabilizarem pelo seu aprendizado (Noeli).

4.5 Codificação, decodificação e desvelamento crítico

TEMA GERADOR - PROBLEMATIZAÇÃO COMO OPÇÃO METODOLÓGICA	
CODIFICAÇÃO	
NA VISÃO DOS DOCENTES	NA VISÃO DOS DISCENTES
Existem desafios em relação à aplicação; Oportuniza a participação do aluno; Possibilita a aprendizagem ser significativa; Prepara o aluno para mudanças de práticas no serviço; Valoriza o sujeito; Está em processo de construção; Necessidade de formação continuada do docente; Necessidade de mudanças nos paradigmas educacionais; Necessidade de novas tecnologias e inovações; Necessidade de orientação para o Planejamento; Necessidade de tempo para o planejamento; Necessidade do trabalho compartilhado; É viável.	Existem desafios em relação à aplicação; Avanço dos alunos em relação ao aprendizado; Avanço dos professores em relação à aplicação da 'metodologia problematizadora'. Contribui para mudanças de práticas no serviço; Contribui para o aprendizado do aluno; Necessidade de planejamento; Propicia a participação.

Quadro 7 - Tema gerador - Problematização como opção metodológica. Fonte: "círculos de cultura" realizados com os docentes e "círculos de cultura" realizados com os discentes.

Em relação à Problematização como opção metodológica, houve concordância em vários pontos entre alunos e professores, tais como os desafios existentes em relação à aplicação, o fato de esta metodologia oportunizar a participação do aluno, contribuir para o seu aprendizado, preparar o aluno para mudanças de práticas no serviço. Concordam que está em processo de construção, mas que já houve avanços, e, por fim, os dois grupos perceberam a necessidade de planejamento.

Houve 30 (trinta) referências computadas dos professores e 22 (vinte e duas) referências dos alunos, que representam tais concordâncias, por exemplo, em relação aos desafios, as quais são exemplificadas abaixo.

> Concordo com a 'metodologia problematizadora' utilizada no processo de ensino-aprendizagem da ETSUS-TO, no entanto há necessidade de algumas melhorias em relação à estrutura e em relação a alguns professores (Hortência).
>
> Alguns professores estão bem preparados para trabalhar a 'metodologia problematizadora', mas outros ainda têm que sair daquele método tradicional, pois no modo de falar ele pode até dizer que problematiza, mas quando vem a prática, que decepção (Frésia, Hortência, Lua, Sol, Orquídea, Margarida).

> Muitos dos nossos colegas não estão preparados para aprender nesta metodologia, pois não estão acostumados a dialogar, expressar suas experiências e pensamentos (Jasmim, Violeta).
>
> Ainda está faltando a alguns professores utilizar adequadamente esta metodologia, mas existem alguns professores da ETSUS que são ótimos nesse modo de ensino e fez um bem enorme para meus estudos neste curso e na minha vida pessoal (Margarida).
>
> Fiz o curso de capacitação pedagógica, me senti mais segura, mas na sala de aula eu não consegui problematizar (Neusi).
>
> O professor recebe um monte de material, mas não aprende como ensinar a anatomia por meio da problematização (Madalena).
>
> Uma coisa é problematizar com quem já viveu a situação, outra coisa é problematizar com quem nunca viveu a situação (Dermeval).
>
> O professor está preocupado com o tempo, com o conteúdo, em como problematizar a realidade e o aluno só quer saber em como vai terminar. O aluno tem pressa, quer saber logo o resultado, para ir embora. Isso acontece principalmente com os professores que entram no período noturno da semana de bloco (José).

Estas falas revelam que tipo de desafios há para a aplicação da problematização como opção metodológica que, na visão dos discentes, quando os professores utilizam adequadamente a 'metodologia problematizadora', sentem os reflexos positivos no seu aprendizado e, por isso, eles concordam e acham interessante esta metodologia.

No entanto, percebem que alguns professores não têm domínio em sala de aula, continuam trabalhando de forma tradicional, sem infra-estrutura por parte da Escola, com poucos recursos didáticos adequados, assim como há pouco material didático para o aluno, o que, na visão deles, facilitaria a aplicação da metodologia. O aluno teria um melhor aproveitamento, participando mais, porque poderiam preparar-se melhor para as aulas.

Percebem, ainda, que alguns alunos, devido à sua formação anterior, sentem dificuldades em aceitar esta metodologia, pois ainda pensam que os professores são obrigados a dar tudo mastigado, não interagem e não conseguem dar a resposta que o professor espera.

Na visão dos docentes, todos percebem que há desafios em relação à aplicação da ’metodologia problematizadora’, que começa com o fato da Escola técnica trabalhar com dois públicos bastante distintos, com um grupo que vem da comunidade e com um grupo que vem do serviço, de modo que as turmas nunca são homogêneas. Alguns professores sentem dificuldade em problematizar com alunos que não têm a experiência do serviço. Outro desafio está em relação a alguns conteúdos que são bastante técnicos na saúde, sendo considerados inadequados para serem apresentados na ’metodologia problematizadora’. Exploram o fato de que o professor tenta iniciar a aula com uma situação problema (o primeiro passo do arco), mas o aluno está mais preocupado com a avaliação e se o professor vai passar algum trabalho.

Muitas vezes, o aluno fica tão ansioso esperando as hipóteses de solução (penúltimo passo do arco), que o professor fica sem saber como trabalhar o primeiro ponto, o que se torna um desafio aplicar corretamente a ’metodologia problematizadora’.

Em relação à contribuição da ‘metodologia problematizadora’ para o aprendizado do aluno e seus avanços, e a possibilidade da aprendizagem ser significativa, houve 25 (vinte e cinco) referências computadas dos professores e 23 (vinte e três) referências dos alunos, exemplificadas abaixo.

> Estou aprendendo muito (...). No início do curso era muito fechada e não tirava dúvidas por vergonha de me manifestar, hoje tenho me superado a cada dia, estou vencendo meus desafios (Lua).
>
> Eu tenho muita facilidade em pegar exemplos associados com a matéria, porque fica gravado na minha mente e aprendo melhor (...), existem alguns professores que tem essa metodologia, bem sucedida, dessa forma a gente aprende melhor (Orquídea).
>
> A aluna Sol é um exemplo, ela começou muito nervosa, tinha muita dificuldade de falar, na matéria, é uma pessoa que mudou bastante (Frésia).
>
> A forma de ensino-aprendizagem da ETSUS é bastante democrática. Há troca de informação entre professor e aluno, isso é muito importante no processo de conhecimento (Flor de Liz).
>
> A metodologia funciona e muito (...), os alunos aprendem melhor os conteúdos quando eles conseguem fazer uma associação (Neusi).

> Problematizar é pegar o processo de trabalho do aluno, discutir com ele como este processo acontece, o que poderia ser diferente, como ele vai resolver este problema, então, a partir do momento em que você 'empodera' seu aluno na dinâmica de seu trabalho, você está problematizando (Paulo).

> A aprendizagem se torna significativa quando parte do que o sujeito já sabe (...), deve haver a valorização do mesmo enquanto sujeito do seu processo ensino-aprendizagem (Betty, Dermeval, José, Paulo, Rubem).

Estas falas revelam que, tanto os docentes quanto os discentes, percebem que a 'metodologia problematizadora' parte do conhecimento do aluno, o que torna esta aprendizagem significativa e faz com que ele aprenda muito mais, pois quando o aluno percebe a importância deste aprendizado para a sua vida e para o seu trabalho procura superar-se, como pôde ser comprovado na fala dos alunos. Na visão dos discentes, o professor que trabalha a metodologia de forma bem sucedida é o que consegue trazer a realidade para dentro da sala de aula e, como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, ajuda o aluno a construir seu conhecimento, de forma que volte para sua realidade modificado e com projetos de intervenção.

A 'metodologia problematizadora', na visão dos discentes e docentes, contribui para mudanças de práticas no serviço, uma vez que o trabalho, no qual o aluno está inserido, é a realidade dele e pode ser trazida para a sala de aula, e, com a teorização, ele se sente empoderado, ou seja, mais preparado para voltar à sua realidade e transformá-la.

Em todas as falas, percebi que os alunos sentem-se melhor preparados, sentem que já conseguem fazer diferença onde trabalham. As falas que representam tais concordâncias, em relação à contribuição da metodologia para mudanças de práticas no serviço foram seis referências computadas dos professores e 22 (vinte e duas) referências dos alunos, as quais são exemplificadas abaixo.

> O SUS prevê o atendimento ético e com qualidade as pessoas. Acreditamos que com nossa formação isso possa melhorar ainda mais (Violeta).

> Na ETSUS trabalhamos muito em grupo, vimos também que devemos tratar o paciente como um todo, que vamos tratar não só a boca, mas levar em conta o paciente como um todo (Orquídea).

> Ampliei meus conhecimentos e estou muito mais preparada para executar o que me é proposto (Jasmim, Lua, Alecrim e Sol).

> Procuro driblar a falta de material no serviço com outras estratégias de promoção da saúde (Frésia).
>
> Na minha época, peguei uma área de conhecimento pela metade, e fizemos um projeto que repercutiu em todo o estado, o projeto surgiu devido a um problema levantado por um aluno referente ao seu município (Paulo).
>
> A ‘metodologia da problematização’ só tem sentido quando ensina o aluno na sua comunidade e o qualifica para o trabalho, sendo também uma forma de inserir esse aluno na realidade do seu município (Madalena).

A problematização propicia a participação do aluno e, nas falas que representam tais concordâncias, houve cinco referências computadas dos professores e 14 (quatorze) referências entre os alunos, as quais são exemplificadas abaixo.

> A ‘metodologia problematizadora’ oportuniza a participação do aluno com a sua vivência (Gaudêncio, Gláucia, Maura, Emilia, Fátima).
>
> Na metodologia de ensino utilizada na ETSUS/TO podemos expressar nossas opiniões, participamos melhor das aulas, não nos sentimos inferiores ao professor (Todos os alunos).
>
> A ’metodologia problematizadora’ é o melhor processo de aprendizagem, pois podemos participar e tirar todas as nossas dúvidas (Caçula, Lua, Sol).

Explorei a importância da participação, por diversas vezes no referencial teórico deste trabalho, como fator fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento da cidadania, por entender a participação como uma necessidade fundamental do ser humano e que, através dela, efetiva-se a construção do conhecimento do aluno no processo de sua formação e de conquista de sua cidadania.

Nas reuniões de “círculo” desenvolvidas com os alunos, ficou clara a importância de um ambiente escolar que favoreça a participação dos estudantes de forma real e efetiva e como isso traz reflexos positivos para a sua formação.

Contudo, esta metodologia exige planejamento por parte do docente, para que ela seja aplicada corretamente, e, na visão do docente, falta tempo e orientação adequada para planejarem suas aulas. Ele pensam que, para ter resultados positivos, o planejamento deve ser compartilhado, enquanto que o discente percebe que é por falta de planejamento que o professor não consegue problematizar e nem dar uma boa aula. As falas representam claramente isto, pois houve 23 (vinte e três)

referências computadas dos professores e 41 (quarenta e uma) referências dos alunos, exemplificadas abaixo.

> O que falta hoje é tempo para o professor planejar, aplicar-se, não estamos mais como no início do processo (Betty, Dermeval, José , Paulo, Rubem).
>
> Falta é esta questão de sentar pedagogicamente. Como docente, venho aqui num período e dou aula, tem o outro período que eu tenho que sentar e planejar, eu tenho que formar a minha aula, na minha cabeça ela tem que estar lá, de onde eu vou sair, onde eu quero chegar e qual o caminho que eu tenho que percorrer para chegar lá (Emilia).
>
> É importante que no momento da reestruturação do plano de curso se reveja o que realmente é importante para aquele perfil profissional que se quer atingir com essa formação, porque às vezes a gente perde tempo repetindo um mesmo assunto, dois ou três professores trabalham o mesmo assunto com palavras diferentes (Gaudêncio).
>
> A gente sempre procurava planejar um professor que já deu aula, tem experiência, com outro que estava iniciando, porque isto ajuda muito (Paulo).
>
> Muitas informações que são repassadas pelos docentes são parecidas, às vezes é muita repetição, a gente pega uma matéria que repete, repete, repete, que é até enjoativo (Alecrim, Lua, Rosinha, Violeta, Sagitariana, Hortência).
>
> O que eu pude perceber é a falta de planejamento que é uma das questões mais sérias que a gente tem enfrentado. Tem professor que chega aqui sem nada na mão, conhecimento ele tem, mas muitas vezes, você tem conhecimento, mas se você não planeja você não consegue passar o conteúdo, você não faz com que os alunos consigam aprender. Então muitas vezes a gente é prejudicada com isso, falta de planejamento do professor (Jasmim).

Da mesma forma que a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o planejamento do docente é fundamental e deve ser realizado de forma individual e de forma coletiva, momento em que o professor deve ter apoio pedagógico. Para isto, é necessário que o docente organize sua agenda de trabalho de forma que haja espaço para o planejamento.

Pelo significativo apoio que o planejamento empresta à atividade do professor e dos alunos, é considerado etapa imprescindível de todo o trabalho docente, por ser um instrumento básico para que o processo educativo desenvolva-se de forma unificada, integrando os recursos e direcionando a ação educativa. Portanto, deve ser realizado de forma intencional, organizada e sistematizada. Somente com a elaboração do planejamento pode-se estabelecer o que se deve realizar para que os objetivos possam ser atingidos (VASCONCELLOS, 2000b; BOSSLE, 2003).

Diante da realidade apresentada, é preciso re-significar a prática do planejamento, resgatando a sua necessidade e possibilidade. Durante os encontros de planejamento são construídos os planos de ação, revisão dos planos de aula, a aplicação da 'metodologia problematizadora'. São trabalhadas também as estratégias de avaliação e recuperação dos discentes, dificuldades didático-pedagógicas dos docentes e o preenchimento dos instrumentos pedagógicos. Esses encontros oportunizam a análise do processo de ensino e aprendizagem em conjunto, equipe de trabalho e docentes, podendo servir para mudanças em sua orientação e condução. Infelizmente, não se consegue total adesão destes profissionais, devido à indisponibilidade em sua agenda, porque a docência não é sua atividade principal.

Outro fato importante levantado pelos docentes é a necessidade de sua formação permanente na área pedagógica, pois como são profissionais da saúde, os mesmos não se sentem preparados para a docência, bem menos para trabalharem a 'metodologia problematizadora'.

> A Escola forma técnicos, aqui tem multiprofissionais docentes, eu sou enfermeira, eu sei das minhas técnicas, porém a pedagogia é outra área e eu entro aqui para dar aula, então eu tenho que ter o conhecimento da área de pedagogia e nisto falta este suporte (Emilia).

Para que a problematização seja, de fato, escolhida como opção metodológica, foi levantado pelos docentes que há necessidade de mudanças nos paradigmas educacionais, mudança cultural de todo o corpo diretivo da Escola, não só do docente, mas também do aluno, porque o perfil do aluno também representa alguns limites para que haja mudanças, como vimos anteriormente.

> Quando você pede para rever os conteúdos com o aluno, muitos não se empenham, uns vem caprichado, outros não, você tem que atribuir um valor a esta tarefa, porque o aluno não entende isto como importante para ele, esta cultura educacional a gente tem que trabalhar também (Gaudêncio).

Embora tenha havido várias considerações, a grande maioria, com exceção de um professor, concorda que a 'metodologia da problematização' é viável e propicia a valorização do sujeito, melhora a relação professor/aluno, estimula o aluno na busca do seu aprendizado.

> Eu posso aplicar a ‘metodologia da problematização’ em todos os conteúdos, eu acho que pode. A gente não tem que ficar preso (Rubem).

Em relação à Aplicação da ’metodologia problematizadora’, houve concordância entre alunos e professores quanto à dificuldade com a prática pedagógica, conforme quadro 8.

TEMA GERADOR - APLICAÇÃO DA ’METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA’	
CODIFICAÇÃO	
NA VISÃO DOS DOCENTES	NA VISÃO DOS DISCENTES
Dificuldade com a prática pedagógica; Limites relacionados à organização curricular do plano de curso; Processo avaliativo é um desafio.	O professor tem dificuldade com a prática pedagógica; Falta apropriação da metodologia pelo docente.

Quadro 8 – Tema gerador - Aplicação da ’metodologia problematizadora’. Fonte: “círculos de cultura” realizados com os docentes e “círculos de cultura” realizados com os discentes.

O aluno percebe, ainda, a não apropriação da metodologia pelo docente, enquanto o docente apresenta a organização curricular do plano de curso como limitante e o processo avaliativo como desafio.

Entre as falas que representam tal concordância, em relação à dificuldade com a prática pedagógica, houve 26 (vinte e seis) referências computadas dos professores e 23 (vinte e três) referências dos alunos, podendo ser somadas mais 35 (trinta e cinco) referências relacionadas à não apropriação da metodologia pelo docente, exemplificadas abaixo.

> O professor, muitas vezes, tem vontade, sabe o conteúdo, tem o conhecimento, mas não tem o domínio da metodologia para passar aquele conteúdo (Hortência, Alecrim).
>
> Passamos por alguns professores sem muita metodologia (Frésia).
>
> As aulas seriam mais produtivas se fossem trabalhadas dentro da proposta, mas a maioria dos professores não está preparada para esta metodologia (Caçula).
>
> Tem muitos professores que não levam em consideração essa metodologia, chegam, só falam e não escutam o que a gente tem para falar (Hortência, Jasmim, Lua , Orquídea) .
>
> Embora a metodologia seja inovadora, muitos professores continuam trabalhando de forma tradicional, os alunos não são escutados, não participam das aulas (Hortência).
>
> Ainda tem fragilidades, porque falta conhecimento (Emilia).

> Precisamos aprender ainda: como planejar na perspectiva da 'metodologia problematizadora' e a aplicabilidade do ensino por competências (...) Quando o docente não se apropria da metodologia, ele não consegue avaliar por competências, nem consegue aplicar corretamente a problematização (Gaudêncio, Maura, Neusi, Rubem).

> Nós não somos preparados para a sala de aula, muito menos para a metodologia, problematizadora, não é um aprendizado fácil (...) embora a 'metodologia problematizadora' seja muito trabalhada nas capacitações, o professor na sala de aula se vê aplicando a metodologia tradicional (Maura)

> O professor não se apropriando da 'metodologia problematizadora', ao aplicá-la na sala de aula, ele não tem o resultado esperado através do planejamento, com isso gera a frustração do professor no processo de ensino-aprendizagem (Rubem).

Segundo Santos (2002), enquanto a Escola for um recinto para a transmissão de saberes, ela não será um ambiente prazeroso e pleno de significados para o aluno. Aprender exige movimento, descoberta, construção, tem que ser significativa, pois é nessa relação que se aprende.

Os docentes responsabilizam a organização curricular do plano de curso como um dos limites para aplicarem corretamente a metodologia.

> O problema todo revela a inexperiência de todos os envolvidos quando iniciou a ETSUS-TO, pois quando a Escola começou ninguém tinha experiência nesta metodologia, nem para elaborar um plano de curso que facilitasse a execução dentro desta proposta problematizadora (Paulo).

> A gente trabalha em bloco, eu fico só uma semana com o aluno, com uma semana de aula você não tem tempo para acompanhar todos os alunos e nem implantar esta proposta (Gaudêncio).

O processo avaliativo é um dos grandes desafios que o professor enfrenta, e percebo como os professores, que a avaliação é uma das fragilidades do processo de ensino-aprendizagem da Escola.

> Ainda estamos avaliando na perspectiva da soma dos resultados. Por mais que nós avaliamos o saber, o fazer e o ser, nossa avaliação ainda está em processo de construção (Gaudêncio, Fernando, Maura, Neusi, Rubem).

> A avaliação está dentro das fragilidades que eu vejo, o professor acaba problematizando em alguns momentos, mas acaba avaliando de outra forma (José).

Transformar esta prática avaliativa excludente só será possível quando o professor mudar o rumo do seu olhar e perceber que o homem social que a Escola tanto teoriza, nunca existirá totalmente sem a participação. O que a Escola e o professor

estão construindo na prática ainda parece ser o homem marginalizado, excluído, não participante. Uma avaliação de caráter participativo é um importante passo para a construção do conhecimento e para a formação consciente da cidadania (SETÚBAL, 2000).

Ainda, enquanto o discurso sobre a avaliação é de caráter horizontal, sua prática assume um caráter vertical, pois todas as decisões tomadas nesta esfera são de cima para baixo, são decisões tomadas sem a participação do aluno. Contra esta postura contraditória entre o discurso e a prática, no processo de avaliação da aprendizagem, Freire (2004, p.64) nos alerta que: "o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo".

TEMA GERADOR - DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
CODIFICAÇÃO	
NA VISÃO DOS DOCENTES	NA VISÃO DOS DISCENTES
Perfil do aluno; Perfil do docente; Processo seletivo para todos os alunos.	Alunos há muito tempo fora da Escola; Alunos sem experiência prévia; Dificuldades de aprendizado do aluno; Não há espaço, no serviço, para o aluno aplicar seus conhecimentos.

Quadro 9- Tema gerador - Desafios do processo de ensino-aprendizagem Fonte: "círculos de cultura" realizados com os docentes e "círculos de cultura" realizados com os discentes.

Em relação aos desafios do processo de ensino-aprendizagem, houve concordância entre alunos e professores, em relação ao perfil do aluno, ou seja, sobre o fato de alguns estarem há muito tempo fora da Escola, outros não têm experiência prévia (pois são alunos da comunidade) e, por fim, vários alunos apresentam dificuldades de aprendizado. O professor percebe, também, a sua formação como um desafio e vê a necessidade urgente de se rever a forma como os alunos do SUS entram no processo de formação para determinado curso.

Nas falas que representam tal concordância, em relação ao perfil do aluno, houve 32 (trinta e duas) referências computadas dos professores e 17 (dezessete) referências dos alunos, exemplificadas abaixo.

> Tinha muito tempo que não estudava, senti dificuldade quando cheguei aqui, tem muito tempo que estou fora da Escola, não estou atualizada nas coisas [...]. Às vezes percebia alguma coisa errada na sala de aula, mas não podia questionar, devido ao tempo que estou fora da Escola, então ficava calada (Violeta).
>
> Tenho muitas dúvidas, pois não trabalho na área do curso (Orquídea).
>
> Descobri que tenho dificuldades quanto ao conteúdo e quanto às explicações dos professores (Vitória Régia).
>
> Eu tenho dificuldade em falar porque fico nervosa, às vezes eu sei, mas não dou conta de colocar no papel (Sagitariana).
>
> Tem alunos que não têm costume de estudar, você passa um trabalho para ele e ele não se esforça, acha que veio aqui só para ser técnico e que para isso não precisa fazer pesquisa (Betty, Emilia, Neusi).
>
> Temos alunos que já terminaram o ensino médio há muito tempo, têm dificuldade de interpretação de textos, escrevem com o português errado mesmo, tem dificuldade de fazer cálculos (Fátima, Gláucia, José).
>
> O professor não pode deixar para trás o aluno mais fraco e continuar com o aluno que está indo bem, este é um limite que a gente enfrenta e o que é pior, quando alguns alunos começam a ir bem e outros mal, começa gerar, dento da sala, conflitos (Gaudêncio).
>
> A diferença de faixa etária dos alunos influencia muito no aprendizado, nós temos turmas com garotos e com pessoas de idade bem mais avançada (Fátima, Gláucia, José).
>
> Em relação ao aluno e ao professor, a gente traz os reflexos desta educação anterior, então são vários os fatores que impossibilitam em algum momento trabalhar-se com a 'metodologia problematizadora' (Maura).

Na metodologia proposta pela Escola, o processo educativo deve partir dos saberes que os alunos trazem, mas o que tem acontecido, na maioria das vezes, é que eles acreditam que não sabem nada, pois sua concepção sobre o conhecimento está pautada no saber escolar, e o professor tem reforçado esta idéia. Neste caso, a primeira responsabilidade do professor deveria ser a de mostrar ao aluno, que ele sabe muitas coisas, mas que este saber precisa ser organizado. Agindo desta forma, o professor aumentaria a auto-estima dos alunos, que passariam a participar e se interessar mais pelas aulas. Assim, eles se tornariam protagonistas de seu aprendizado e das mudanças nas práticas de saúde, que deverão ser conquistadas, por sua vez, através do diálogo e do trabalho.

Os alunos reclamam porque, na maioria das vezes, não há espaço no serviço para aplicarem seus conhecimentos, e isto acontece ou por causa dos colegas de serviço,

ou por falta de suporte dos gestores. Esta situação faz com que os discentes sintam-se desvalorizados, pois os municípios os liberam para que façam o curso, mas não dão o suporte necessário que eles precisam para colocar em prática o seu conhecimento. Este é outro assunto que deve ser explorado em sala de aula, porque a problematização prevê a aplicação do conhecimento na prática, transformar o aluno em sujeito, se este conhecimento não pode ser aplicado, se existem limites, cabem aos alunos, professores, Escola e serviço, discutirem em roda os fatores que estão impedindo os alunos de colocarem seu aprendizado na prática e quais são as possibilidades de avanços, pois a educação não pode ser neutra, ela visa reflexão e mudança das práticas, o que é o oposto da submissão e omissão.

O perfil do docente é outro desafio, porque o professor que chega à ETSUS vem de uma formação tradicional e tecnicista, despreparado para a docência nesta metodologia em questão.

> Ter uma formação na área da saúde e partir para educação já é um desafio, porque nós não somos formados para dar aula, nós somos formados para atuar como profissionais na área da saúde. Começa com o problema de se entender primeiro o processo de ensino-aprendizagem por competência, é difícil de entender (Gaudêncio).
>
> Não estamos preparados para a sala de aula, muito menos para a 'metodologia problematizadora' (Maura).

Em relação ao processo seletivo, a Escola realizava, conforme já mencionado, processo seletivo para 15% a 25% dos alunos da comunidade apenas, os quais não têm nenhum vínculo com o SUS, e, para os alunos que vem do Sistema Único de Saúde, que corresponde entre 75% e 85% de cada turma, a porta de entrada para o curso era a liberação do Gestor. Este fato causou diversas discussões durante o "círculo" de professores, sendo alguns favoráveis ao processo seletivo para todos os alunos e alguns que são contrários ao processo, como se pode observar nas falas abaixo:

> Concordo que fazer uma seleção destes alunos poderia melhorar o aprendizado (Betty, Gaudêncio, Glaúcia, Neusi, Rubem).
>
> As Escolas ETSUS são Escolas de inclusão social e o processo seletivo acaba sendo excludente, pois como fazer a inclusão se estamos selecionando? Então sou contra (Dermeval).

Em relação aos fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, apresentados no quadro 10, houve concordância entre alunos e professores em relação às fragilidades na condução do processo, organização do curso (organização do curso em bloco, aulas noturnas, recursos didáticos insuficientes, material didático insuficiente, inadequação do aluno à estrutura do curso, estrutura inadequada para as aulas práticas e inadequação do aluno à estrutura do curso). Houve concordância também em relação às condições inadequadas dos alunos, ou seja, estrutura da Instituição inadequada para acomodar os alunos que passam o dia todo na Escola, condições de trabalho também inadequadas, desvalorização profissional, condições financeiras, desinteresse de alguns alunos e outros problemas pessoais do aluno.

TEMA GERADOR - FATORES QUE DIFICULTAM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
CODIFICAÇÃO	
NA VISÃO DOS DOCENTES	**NA VISÃO DOS DISCENTES**
Fragilidades da escola na condução do processo;	Fragilidades na condução do processo;
Organização do curso em bloco;	Condução inadequada da biblioteca;
Condições de trabalho do docente inadequadas;	Material didático insuficiente;
Falta de vínculo do docente com a escola;	Estrutura inadequada para as aulas práticas;
Atraso no pagamento dos docentes;	Estrutura inadequada para quem passa o dia todo na escola;
Planejamento não remunerado;	Falta de Planejamento do docente;
Capacitação pedagógica com carga horária insuficiente;	Professor sem perfil para a docência;
Aulas noturnas;	Postura autoritária do docente;
Recursos didáticos insuficientes;	Problemas de relacionamento com os colegas de sala;
Condições do aluno inadequadas;	Inadequação do aluno a estrutura do curso;
Falta acompanhamento dos egressos.	Condições de Trabalho do aluno;
	Condições financeiras do aluno;
	Outros problemas pessoais do aluno;
	Falta apoio no trabalho;
	Desvalorização profissional;
	Desinteresse de alguns alunos.

Quadro 10 - Tema gerador - Fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Fonte: “círculos de cultura” realizados com os docentes e “círculos de cultura” realizados com os discentes.

Nas falas que representam concordância, em relação às fragilidades na condução do processo, houve sete referências computadas dos professores e 16 (dezesseis) referências dos alunos, exemplificadas abaixo.

> Dentro dessa metodologia, faltou um pouco de direcionamento da Escola em adaptar essas mudanças de ensino, deveria ter havido um processo de transição, porque a maioria dos alunos há muitos anos não estudava, como no meu caso, então assim, você vem de uma época do be-a-bá, aulas tradicionais, ai você se depara com essas coisas diferentes, você fica muito perdido [...] às vezes o professor chega aqui com todo aquele conhecimento, com toda aquela metodologia, mas eles mesmos sem saber aplicar muito bem a metodologia, confundem muito o aluno (Hortência).
>
> Falta acompanhamento da Escola, para saber se a metodologia está sendo aplicada mesmo, desde a falta de material para estudo, quanto da execução das aulas (Orquídea).
>
> Falta uma pessoa mais capacitada para trabalhar na biblioteca [...]. Falta prioridade na biblioteca de quem está estudando para quem está em site de relacionamento (Violeta, Sagitariana, Frésia, Jasmim).
>
> Vejo que a fragilidade pode ser do aluno, do professor, dos coordenadores e das pedagogas (Paulo).
>
> Por não termos a visão do que acontece no pós - Escola, não sabemos o resultado que está tendo a formação dos alunos no serviço e isto gera insegurança, se o que nós estamos fazendo está certo, se está trazendo resultados (Rubem).

Nas falas que representam concordância, em relação à organização do curso, houve 23 (vinte e três) referências computadas dos professores e 30 (trinta) referências dos alunos, exemplificadas abaixo.

> Na Escola falta laboratório (Orquídea).
>
> A vida acadêmica é muito cansativa, moramos muito longe, as estradas são ruins (Alecrim, Lua, Rosinha, Violeta, Sagitariana, Hortência).
>
> Apesar de a gente saber que o curso era assim (uma semana por mês, nos três períodos), a gente cansa (Jasmim, Lua, Orquídea)
>
> Falta material para complementar aquilo que os professores dizem [...].Quando a gente chegava aqui, no mês seguinte, não sabia onde estudar, não tinha apostila (Jasmim, Orquídea, Vitória Régia).
>
> Dar aula à noite é um desafio, quando o professor entra no último turno, os alunos já estão desmotivados, não têm vontade de estudar, a gente chega à sala de aula e eles já estão falando que estão cansados, que querem ir embora, ficam pedindo para sair mais cedo (Fátima, Gláucia, José).

> Não temos tempo para desenvolver a problematização em uma semana, essa metodologia é um trabalho bastante manual (Gaudêncio).
>
> Outro agravante que tem é que nossos alunos não estão habituados a estudar, ai o aluno entra aqui e tem que ficar os três períodos na sala de aula? Um já é difícil, agora você imagina colocar nos três períodos (Gaudêncio).
>
> A Escola deve oferecer melhor material didático para o professor e para o aluno.
>
> Observei que analisar figuras facilita o processo, mas nem sempre temos à disposição o data-show .[...] Segunda a sexta-feira, das 08h00min as 12h00min, este tempo é pouco para entrar na cabeça do aluno. É o que o professor tem na mão (Neusi).

Faço um adendo neste momento para chamar a atenção à fala da professora Neusi, quando disse "[...] *este tempo é pouco para entrar na cabeça do aluno*", pois esta fala traz o ranço da educação tradicional e me faz lembrar a figura que simboliza a educação bancária, na qual o professor, achando que sabe mais, deposita no aluno, que supostamente não sabe nada ou sabe menos, o conteúdo programado.

Os alunos pedem insistentemente por apostilas, pois foram acostumados, em toda sua trajetória educacional, a acompanhar as aulas por meio dos livros didáticos. Apesar de todas as fragilidades que podem conter este material, como conteúdo inadequado ou ultrapassado, por vezes fora do contexto social dos educandos, ou o fato de que uma apostila, nas mãos de um educador menos consciente, engessar o processo de ensino aprendizagem, tanto os alunos, quanto os professores e equipe pedagógica são defensores da idéia que a Escola deve construir o seu material didático, pois este recurso auxilia o professor em suas atividades didático-pedagógicas e instrumentaliza os alunos para mais estudos no intervalo das três semanas, que eles passam longe da Escola. Entretanto, sinalizam que este recurso é incompleto e que, ao utilizá-lo, professores e alunos devem, sempre que possível, adotar uma postura crítica e transformadora, não se limitando a ele.

As falas que representam tal concordância, em relação às condições inadequadas dos alunos, houve quatro referências computadas dos professores e 73 (setenta e três) referências dos alunos, exemplificadas abaixo.

> Falta de um refeitório (na Escola). (Falta) Arborização no pátio da Escola. Não tem espaço físico para descansar (Alecrim, Lua, Vitória Régia).

> No início do curso, o município ajudava, depois parou de ajudar (Flor de Liz, Margarida, Sol).
>
> Eu pensei muitas vezes em desistir por causa das condições financeiras, falta de saúde e problemas de família (Alecrim, Caçula, Hortência, Rosinha, Sagitariana, Violeta).
>
> Alguns colegas não têm muito ou nenhum interesse, isso tem atrapalhado porque o professor tem que voltar muito o conteúdo (Frésia)
>
> Acho que a falta de interesse de alguns colegas prejudicam o grupo, como o atraso por exemplo. Cheguei atrasada hoje e atrapalhei um pouco o andamento da aula (Hortência).
>
> Não estamos no quadro do governo do estado. Não termos salário definido (Flor de Liz, Frésia, Rosinha, Sol).
>
> No trabalho faltam os materiais, faltam luvas, não tem a valorização profissional, muitas vezes o próprio dentista não é valorizado, é uma classe muito desvalorizada. Então se as pessoas não valorizam os dentistas, quem valorizará o auxiliar? (Frésia).
>
> No trabalho a gente é muito cobrada e ganha menos do que merece, não é reconhecido, muitas vezes (Alecrim).

Na visão dos discentes, novamente, aparece como um dos fatores mais graves percebidos pelos alunos a falta de planejamento por parte do docente, e, para eles, muitos professores que entraram na sala de aula não apresentavam perfil para a docência, ainda com postura autoritária, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

Muitos alunos sentiram-se incomodados e prejudicados com o fato de alguns professores rotularem a turma como '*conversadeira e de não quererem nada com nada'.* A educação problematizadora deve avançar neste sentido, mediada pelo amor, e pela fé nos homens, deve apostar na capacidade de transformação do ser humano, portanto deve ser livre de rótulos e estigmas.

> O que considero mais sério mesmo é a falta de planejamento dos professores, ao menos com atividades mais elaboradas. No início do curso, o professor A não tinha planejamento, mas está melhorando. O professor B não tinha domínio, não tinha conteúdo, nem planejamento. A Professora C tentou melhorar, mas se perdeu por falta de organização e planejamento. A metodologia da Professora D é zero, maneira péssima de dar aula, não gostamos (Alecrim, Caçula, Flor de Liz, Frésia, Hortência, Margarida, Orquídea, Sagitariana, Sol, Violeta, Vitória Régia).
>
> Tem professores que intimidam o aluno a participar das aulas (Todos os alunos).

> A imagem que os professores têm dos alunos, é formada antes do professor entrar em sala de aula. Essa imagem que recebemos é ruim para nós. Os professores não deviam entrar com essa idéia pré-formada da turma. Deveria formar a idéia durante o processo (Flor de Liz, Margarida).
>
> O professor chegava falando que a gente era culpada disso, culpada daquilo, os colegas pareciam que não estavam gostando da gente, aí eu chegava aqui e ficava muito para baixo. Às vezes até cochilava na sala de aula (Violeta).
>
> Muitas vezes o professor, ele vem ser professor, não só aqui nesse método, nessa Escola, mas muitas vezes, ele vem por falta de opção, ele não tem outra opção, ele quer um quebra-galho, um complemento da renda dele (Hortência).

Os docentes sentem que as condições de trabalho estão inadequadas, e a falta de vínculo do docente com a Escola tem sido encarada como um problema sério, assim como o atraso no seu pagamento, e reivindicam que o planejamento seja remunerado e que a capacitação pedagógica da forma como está sendo executada neste momento não supre as necessidades do professor.

> Quando nós iniciamos a dar aula aqui, dávamos aula e logo no mês seguinte recebíamos, hoje damos aulas e recebemos só três meses depois (Dermeval).
>
> Às vezes o professor se sente desvalorizado, mal atendido nas suas reivindicações, o pagamento não está em dia, às condições de trabalho (material pedagógico) são inadequadas, não existe remuneração para o planejamento (Adair, Dermeval, Emilia).
>
> Como agravante ainda tem a questão da falta de vínculo do professor com a Escola, ele vem para dar apenas uma área de conhecimento, com isso ele não tem tempo de se apropriar com a 'metodologia problematizadora', acaba não conseguindo perceber o processo como um todo (Emilia, Gaudêncio, Maura, Neusi, Rubem).
>
> O planejamento deve ser remunerado. Só a hora-aula é paga, a Escola não paga o planejamento para o professor e ele necessita deste tempo para aplicar corretamente a 'metodologia da problematização' (Adair, Dermeval, Emilia).
>
> A redução da carga horária das capacitações pedagógicas reflete nas dificuldades apresentadas pelo professor. [...]. Quando o professor chega à Escola é apresentada uma proposta metodológica através de uma capacitação pedagógica com carga horária mínima, que não consegue resolver o problema que o professor trás com ele (Adair, Dermeval, Emilia, José, Paulo).

A cada mês a Escola realiza um processo longo para pagamento dos docentes e, como já mencionado, a demora deve-se ao trâmite dos processos, que passam pela Coordenação do Curso, Recursos Humanos, Diretoria Financeira, Controle Interno, depois segue para a Secretaria de Saúde, volta para a Escola e só então é encaminhado para a Secretaria da Fazenda para execução.

Isso já foi motivo de várias situações constrangedoras no relacionamento da Escola com os docentes, sendo este mais um dos grandes problemas que a Escola enfrenta provocando o afastamento de vários docentes, e apareceu, durante a pesquisa, como um dos fatores dificultadores do processo ensino-aprendizagem. Outro problema é o fato de a Escola não possuir um corpo docente próprio, ocasionando grande rotatividade entre eles, dificultando a capacitação pedagógica, que nunca atinge a sua excelência, como já foi mencionado.

Em relação aos fatores que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, houve concordância entre alunos e professores, sobre avanços da Escola, dos docentes e dos discentes, como explicitado no quadro 11.

TEMA GERADOR - FATORES QUE FACILITAM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
CODIFICAÇÃO	
NA VISÃO DOS DOCENTES	**NA VISÃO DOS DISCENTES**
Avanços da Escola; Avanços dos docentes; Avanços dos alunos; Problematizar com quem tem experiência.	Avanços (Estrutura física e de RH) da Escola; Alunos preparados para aprender na 'metodologia problematizadora'; Interesse do aluno; Professores competentes; Superação do Professor; Material didático disponível; Ter propósitos com a formação; Valorização profissional.

Quadro 11 - Tema gerador - Fatores que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Fonte: "círculos de cultura" realizados com os docentes e "círculos de cultura" realizados com os discentes.

Nas falas que representam concordância, em relação aos avanços da Escola, houve 15 (quinze) referências computadas dos professores e nove referências dos alunos, exemplificadas abaixo.

> A Escola é bem estruturada, a equipe da Escola é ótima e se esforça sempre em melhorar (Violeta, Sagitariana, Frésia, Jasmim).
>
> Eu estive dois anos fora, por motivos profissionais e agora estou retornando para Escola e percebo que a Escola mudou demais, está cumprindo o seu papel (Paulo).
>
> Hoje a Escola conta com bem mais estrutura (Dermeval).
>
> A metodologia está adequada ao processo. A Escola adequou-se ao processo e está crescendo junto com ele (Emilia).

Nas falas que representam concordância, em relação aos avanços dos docentes e dos discentes, houve 10 (dez) referências computadas dos professores e 10 (dez) referências dos alunos, exemplificadas abaixo.

> Vários professores que vieram são muito bons (Margarida).
>
> O professor A tem se empenhado e se superado a cada dia, não tem nem comparação com o começo das aulas, hoje é um dos professores mais amados pela turma, pelo esforço que tem feito com que aprendamos o conteúdo (Todos os alunos).
>
> No momento, todos os professores que nós temos têm se empenhado e buscado melhorar (Violeta, Sagitariana, Frésia, Jasmim).
>
> O estágio dos alunos do TSB é acompanhado por profissionais que estão na ponta e a maioria deles só elogia a Escola. O que eu vejo é isto: que por pior que tenham sido as dificuldades dos alunos, eles melhoraram muito a questão do atendimento, da assistência, da humanização (Dermeval).
>
> Eu demorei muito tempo para internalizar e acredito que melhoramos muito (Paulo).
>
> Eu era carrasco mesmo, mas mudei muito (Dermeval).
>
> Se eu estiver errado, vou ter que reavaliar minhas aulas e mudar as estratégias utilizadas até o momento (Gaudêncio).

Os alunos percebem ainda que o seu interesse, como ter propósitos com a formação e a valorização profissional, são fatores decisivos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem com 66 (sessenta e seis) referências, exemplificadas abaixo.

> Tinha interesse em participar do curso para melhorar meu conhecimento sobre a área que eu trabalho e para subir de cargo (Todos os alunos).
>
> O que eu posso fazer para me empenhar para ser uma boa aluna, para ser uma boa colega de aula para os meus colegas, eu faço. [...] Estou estudando para dar um futuro melhor para os meus filhos, quando queremos algo melhor temos que correr atrás (Frésia).
>
> Procuro cada vez mais mostrar meu trabalho com a melhor qualidade e ocupar meu espaço para que meu trabalho seja reconhecido e valorizado (Caçula Flor de Liz, Margarida).
>
> Tive aumento de salário, melhorou o tratamento das pessoas para comigo(Sagitariana).
>
> O CD e a Secretária do município passaram a me valorizar mais (Sagitariana).
>
> Percebemos que novas oportunidades surgiram a partir do momento que começamos esta formação (Todos os alunos).

Alguns professores contaram suas experiências quando trabalharam com turmas nas quais os alunos eram todos do serviço, e consideraram que problematizar com este público foi muito mais fácil, porque o que era ensinado fazia parte da sua prática. Mas, como ter uma turma heterogênea faz parte da maioria dos cursos da ETSUS, o desafio de ter alunos que não têm experiência na área do curso, pode ser transformado em contribuições e vantagens, porque o aluno do serviço traz consigo alguns vícios do trabalho e por estarem envolvidos no processo, geralmente, não conseguem enxergar as coisas da mesma forma dos que estão vendo de fora. Inclui-se o fato de que os alunos da comunidade, por passarem por um processo seletivo bastante concorrido, parece que entram com maior 'garra' e possuem um embasamento teórico melhor do ensino médio.

4.6 Círculo com os docentes e discentes

A partir dos dados produzidos nos encontros anteriores, construí os cinco quadros sínteses, relatados anteriormente, os quais foram distribuidos estrategicamente no local deste último encontro. Dividi os participantes em três grandes grupos, compostos por docentes e discentes, de forma que os participantes, num momento de reflexão dialética, numa interação entre os diferentes sujeitos que aprendem e ensinam, puderam discutir e apresentar os avanços percebidos pelos grupos durante o período de desenvolvimento da pesquisa e propor os encaminhamentos necessários para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro grupo ficou com o tema "Problematização como opção metodológica", o segundo grupo com "Aplicação da 'metodologia problematizadora'" e o terceiro grupo com "Desafios do processo de ensino-aprendizagem" e "Fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem".

Os grupos tiveram duas horas para trabalhar e, para auxiliá-los na interpretação dos dados, entreguei a cada grupo, o resumo das falas, dos docentes e dos discentes, que exemplificavam cada codificação levantada e exposta na sala, por achar que assim, com uma visão das falas, os participantes poderiam compreender melhor os quadros apresentados.

Assim como eu, alguns dos docentes que participaram desta pesquisa ocupam funções estratégicas na ETSUS, e pude perceber que vários problemas apontados desde os primeiros encontros dos “círculos de cultura”, foram sendo abordados nas reuniões da diretoria pedagógica, e nas reuniões com os coordenadores e docentes da Escola. Devido a este fato, houve algumas mudanças significativas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, nestes seis meses. Percebi, ainda, principalmente nas falas dos discentes, que tanto eles, quanto os professores, avançaram bastante, por isso, abri um espaço neste dia para que pudessem socializar os avanços percebidos pelos grupos durante o período de desenvolvimento da pesquisa, pois precisava saber se todos tiveram esta mesma percepção.

Os grupos, ao responderem a primeira pergunta, colocaram os avanços percebidos, em relação aos temas apresentados. Após uma observação mais apurada, percebi que existiam avanços referentes aos últimos anos da Escola e os advindos da pesquisa.

Avanços percebidos, no processo de ensino-aprendizagem da ETSUS-TO, nos últimos anos:

- o projeto financeiro do curso TSB, possibilitou o pagamento de 20 (vinte) horas semanais para apoio pedagógico, com isto os professores receberam orientação individual em relação ao planejamento didático;
- a coordenação do curso TSB, com o apoio dos pedagogos e de alguns docentes, construiu um portfólio para cada área de conhecimento, como forma de subsidiar o docente na preparação dos planos de aula;
- houve melhor entendimento, por parte dos coordenadores e pela maioria dos docentes, em relação ao consolidado de avaliação e em relação ao preenchimento dos instrumentos pedagógicos;
- esta turma (TSB III) recebeu, no último módulo, o material didático, as outras que iniciaram no ano passado receberam o material didático desde o módulo I;

- houve avanços no perfil do docente selecionado e capacitado pela diretoria pedagógica, pois no Módulo I os professores não transmitiam segurança. Os professores sabiam, mas tinham dificuldades em repassar o conteúdo, hoje, os professores têm mais facilidade em repassar o conteúdo;
- os alunos sentem-se mais próximos da coordenação, para superar seus anseios, encontra, sempre que precisa, a presença de um técnico que responda pela coordenação quando o aluno entra em contato.

Os avanços percebidos pelos grupos, durante o período de desenvolvimento da pesquisa, foram vários, pois com esta metodologia, sendo mais bem aplicada, os alunos estão mais interessados e com maior conhecimento para ser aplicado na prática. Cito neste momento alguns destes avanços:

- os alunos evoluíram, superaram várias dificuldades e agora se sentem mais estimulados;
- hoje, os alunos sentem que, existe maior abertura por parte dos docentes, que estes estão mais acessíveis e aceitam com maior facilidade as opiniões dos discentes;
- hoje, os discentes, conseguem passar suas experiências, proporcionando maior integração professor-aluno, favorecendo a participação;
- por meio desta pesquisa, houve abertura por parte da Escola para que os alunos pudessem avaliar os docentes e o processo de ensino-aprendizagem.

Foi questionado, neste momento, por uma docente, se foi apenas com a pesquisa que o grupo sentiu estes avanços, e o grupo respondeu que apesar da metodologia já ser aplicada antes, foi com a pesquisa que eles puderam percebê-la melhor, porque entenderam e compreenderam o que é a educação problematizadora. Mudanças que iniciaram de forma tímida pouco antes da pesquisa, hoje se encontram concretizadas, como podemos observar nas falas a seguir:

> Só o fato de estarmos aqui, nesta roda de discussão, com direito a voz, já é um avanço e reafirmo que houve mudanças dos professores com a pesquisa, sim, para melhor, nestes cinco meses, com propostas de intervenção na prática (Frésia, Hortência).

> Houve avanços em relação ao professor, em como ele repassa a matéria, melhorou muito, um professor que era visto como carrasco, arrogante, hoje mudou, já conseguiu fazer elogios para a turma e tem ajudado, de forma significativa, a turma na preparação das suas atividades (Margarida).

Este último encontro teve como intenção possibilitar, através do diálogo entre docentes e discentes, o desvelamento de aspectos observados da realidade, que foram trabalhados nos círculos anteriores, agora com uma visão mais crítica, ampliada e estruturada, com vistas a uma ação transformadora, pois este é o propósito da educação problematizadora.

Em relação aos professores, vários citaram que estes momentos os ajudaram a repensar sua prática e acharam o momento da teorização bastante enriquecedor, como exemplificamos nas falas a seguir:

> Gostei muito das oficinas que pude participar, tive uma formação extremamente tradicional e aqui na Escola, estou conhecendo melhor esta metodologia e estou vendo a diferença, estou tentando me adaptar, nunca tive experiência em sala de aula, então para mim está sendo muito bacana (Neusi).

> Todos nós aprendemos muito hoje aqui, então eu faço uma reflexão no sentido de que como os docentes da Escola técnica são multiprofissionais, muitos não têm a formação inicial como educador. Por isso temos realmente muitas dúvidas e como estamos aqui como educadores, foi muito boa esta noite, esta questão teórica, foi muito esclarecedora a forma de trabalhar, foi uma coisa mais palpável, completa para se trabalhar, foi um momento de repensar nossas práticas, porque todo o aprendizado serve para isso, para repensarmos nossas práticas, onde a gente está e aonde a gente quer chegar e qual o caminho que devemos traçar para chegar até lá, então foi muito bom para todos (Emilia).

> Para mim (o encontro de teorização) abriu novas janelas mentais, para eu repensar minha forma de docente, educador (Gaudêncio).

O professor, por vezes, continua fazendo as mesmas velhas coisas, em sala de aula, porque estas representam a forma como aprenderam, trazendo conceitos de *como ensinar*, muito enraizados, de modo que a postura epistemológica do professor determina a metodologia utilizada em sala de aula.

Mas o momento é propício para romper com o modelo tradicional de ensinar, com o predomínio da transmissão de conteúdos prontos e fechados, formação esta inspirada no modelo assistencialista, biologicista, fragmentado, insuficiente para o enfrentamento da realidade da sociedade atual, mas que, como docentes, muitas

vezes insistimos em reproduzir, modelo este incapaz de promover atenção integral à saúde.

Adianta pouco lutar contra este modelo hegemônico no campo educacional se na área da saúde não forem quebrados diversos paradigmas, que dificultam a integralidade das ações, e a concretização sobre a filosofia do SUS. Problematizar adquire maior sentido, na medida em que as questões paradigmáticas em relação ao objeto saúde-doença são também problematizadas e as demandas da Atenção Primária em Saúde são tratadas na sala de aula.

Em busca de alternativas viáveis, contrapondo-se à educação bancária, a escola deve favorecer a integração do ensino com o serviço, minimizando os conflitos existentes, e responder, de forma político-pedagógica, aos problemas reais, na área da saúde, com a organização curricular estruturada a partir do eixo saúde e doença, de modo que os conteúdos programáticos devem ter como referências o quadro sanitário e o perfil epidemiológico regional.

5 CONCLUSÃO

Cirurgiã Dentista, minha trajetória profissional na ETSUS iniciou como Coordenadora do Curso Técnico em Saúde Bucal, inexperiente na área da educação, como a maioria dos profissionais que adentram a Escola, e, desde esta época, sinto inquietações e angústias com o fazer pedagógico. Diante desta realidade, dispus-me a conhecer e compreender melhor a prática pedagógica e a refletir criticamente sobre a forma como ela vem sendo aplicada na Escola. Nesta dissertação, procurei responder à pergunta de investigação deste trabalho, fruto também dos meus questionamentos, ou seja, *quais as contribuições, limites e desafios de se trabalhar com a 'metodologia problematizadora', no processo de ensino-aprendizagem, da formação técnica em saúde da ETSUS-TO?*

Procurei, no primeiro capítulo, descrever um pouco da história das ETSUS, a importância destas Escolas na resolução dos problemas de baixa qualificação da força de trabalho empregada nos serviços de saúde, como elas funcionam e como esta Instituição iniciou suas atividades no estado do Tocantins. Este capítulo teve a intenção de mostrar, ainda, a forma como os cursos estão se desenvolvendo, a metodologia proposta pela Escola, perfil dos docentes e dos discentes e algumas fragilidades percebidas no processo de ensino-aprendizagem, o que justificam esta pesquisa.

No segundo capítulo, procurei selecionar conteúdos que pudessem orientar-me tanto na coleta, como na análise dos dados. Neste capítulo, trabalhei com profundidade temas relacionados a: (1) **educação profissional**, por perceber que, conhecendo a história da educação profissional, poderia entender melhor o perfil dos discentes, dos docentes, a formatação e os objetivos dos cursos propostos; (2) **tendências pedagógicas**, no qual procurei fazer um paralelo entre as diversas tendências pedagógicas e como estas influenciam a formação do aluno, do professor e da sociedade; (3) **tentativas sintetizadoras**, porque estas novas propostas têm encorajado inúmeros educadores a inovarem sua prática pedagógica, no sentido de buscar compreender a realidade de seus alunos tanto do ponto de vista psicológico, cognitivo, afetivo, como sócio-cultural, (4) **'metodologia**

problematizadora' por ser a metodologia adotada pela ETSUS, construtivista, tendo em Paulo Freire o seu inspirador e divulgador; (4) **processo de ensino-aprendizagem**, com o objetivo de concretizar o papel da participação, como uma habilidade que deve ser aprendida, constantemente aperfeiçoada e estimulada na sala de aula, com o intuito de produzir o conhecimento e o desenvolvimento da cidadania; por fim, o tópico (5) **planejamento educacional,** como etapa imprescindível de todo o trabalho docente, pois sem o planejamento as práticas pedagógicas não se efetivam e vários objetivos propostos não são alcançados.

Como o objetivo do presente trabalho foi discutir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com a utilização da problematização, na visão dos professores e alunos da ETSUS – TO, utilizei como metodologia o Itinerário de Pesquisa proposto por Paulo Freire, por meio dos "círculos de cultura". Assim, a não conformidade com o que está posto, foi um dos fios condutores desta pesquisa. E foi seguido de perto pelo interesse em desvelar esta parcela do cotidiano, referente ao processo de ensino-aprendizagem, da Escola Técnica de Saúde do Tocantins.

A utilização do referencial teórico do educador Paulo Freire, por meio do seu Itinerário de Pesquisa, foi muito importante para auxiliar na compreensão da realidade do estudo e envolver os alunos e professores na participação deste processo. Cinco encontros foram realizados nestes seis meses de pesquisa, o que possibilitou um ambiente de maior aproximação entre os diversos participantes, e cada "círculo de cultura" realizado com os docentes e com discentes representou uma experiência única e enriquecedora.

Além disso, permitiu problematizar os principais temas geradores que interferem no processo de ensino-aprendizagem da Escola, o que proporcionou melhor compreensão desta realidade, além de desenvolver um conhecimento mais crítico sobre a mesma, de forma a recontextualizá-la com novas possibilidades, avanços e superações, numa visão dialética. Com o 'desvelamento' desta realidade complexa, as dificuldades poderiam incorporar também uma apreensão de novas posturas e ações na prática pedagógica, operando algumas mudanças e outras ainda não.

Entretanto, acredito que mudanças mais concretas acontecerão se houver continuidade dos “círculos de cultura”, para além do período da investigação.

Considero, assim, que a minha inserção como pesquisadora neste contexto, com a metodologia dos “círculos de cultura”, possibilitou realizar, concomitante ao trabalho de pesquisa, intervir junto à realidade. Acredito ter impulsionado a dialogicidade entre os sujeitos e contribuído com reflexões acerca do cotidiano das práticas da docência, na busca de alternativas e soluções para transformá-las. Por este motivo, as considerações aqui apresentadas não chegam à sua condição final e expressam um momento vivenciado, uma transitoriedade própria dos momentos de ação, reflexão, ação ocorridos neste trabalho.

É importante considerar ainda que houve, em alguns momentos, dificuldades para exercer uma atitude dialógica, de troca de saberes, prevalecendo a postura dos que supostamente “sabem mais”, sobre os que supostamente “sabem menos”, mesmo com os esforços empreendidos para tornar os círculos de cultura espaços para a experimentação de novas situações de convivência e reflexão.

Durante estes meses de atividades com os discentes e docentes, em nenhum momento os objetivos específicos deste trabalho foram esquecidos, já que, nos encontros realizados, procuramos identificar as percepções dos docentes e dos discentes do processo de ensino e aprendizagem, frente às necessidades de assistência qualificada, e procuramos discutir as contribuições, os limites e desafios da ‘metodologia problematizadora’ adotada pela ETSUS. Nos últimos encontros, procuramos identificar avanços e novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, subsidiando a equipe pedagógica para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem com maior qualidade para resultados efetivos, em termos de qualificação profissional.

Contribuições limites e desafios de se trabalhar com a ‘metodologia problematizadora’, no processo de ensino-aprendizagem, da formação técnica em saúde da ETSUS-TO.

Trabalhar com a ‘metodologia problematizadora’ contribui com o processo de ensino-aprendizagem na medida em que:

- a aplicação da ‘metodologia problematizadora’ não exclui a utilização de outras metodologias, podendo ser aplicada em todos os conteúdos;
- estimula a participação, propiciando um espaço de troca de conhecimentos e experiências, entre professores e alunos portanto, não depende só do professor, mas também do aluno em buscar pelo seu aprendizado, desta forma todos aprendem;
- traz a realidade para dentro da sala de aula, de forma a contextualizá-la com o assunto que será estudado, desenvolvendo assim, uma visão crítica e o ‘empoderamento’, no aluno, sobre a sua realidade, o que contribui para mudanças na prática do serviço;
- propicia o trabalho em grupo, estimula a pesquisa, apresentação de seminários, atividades de integração ensino-serviço, desenvolvendo o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver;

Explorei no referencial teórico e, nos “círculos de cultura” desenvolvidos com os docentes e com os discentes, a contribuição desta metodologia na valorização do sujeito na relação professor/aluno, e como ela motiva e estimula a auto-estima do aluno, além de ter como objetivo principal atender aos propósitos de uma Educação Problematizadora, transformadora, visando à autonomia do sujeito e a sua emancipação.

As etapas do arco de Maguerez, que correspondem à Observação da realidade e o levantamento dos Pontos-chave, Teorização, Hipóteses de Solução e Aplicação à realidade, são instrumentos que auxiliam o professor a trabalhar com a problematização, e estão alicerçadas em fundamentos de autores, tais como Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Ausubel, Wallon, entre outros, que escreveram sobre como o indivíduo aprende e a importância da aprendizagem ser significativa para o aprendiz.

Cito, neste momento, a fala de alguns alunos sobre as contribuições da ’metodologia problematizadora’, aplicada na ETSUS, para o seu aprendizado:

> A cada semana que eu passo na Escola, aprendo coisas novas para aplicá-las no meu trabalho, melhorando cada vez mais o meu ambiente de trabalho e a comunicação com os pacientes (Flor de Liz).
>
> A ‘metodologia da problematização’ é uma forma de respeito, humanização, que só tem a beneficiar alunos e professores. Ligando e estreitando os laços de respeito e amizade (Alecrim).
>
> Ampliei meus conhecimentos e estou muito mais preparada para executar o que me é proposto (Jasmim, Lua, Alecrim e Sol).

Os desafios e limites de se trabalhar com a ’metodologia problematizadora’ na ETSUS-TO foram explorados no momento da codificação e decodificação dos dados e envolvem: docentes, discentes, estrutura da Escola, estrutura organizacional do plano de curso e o processo pedagógico.

Em relação aos docentes, os maiores desafios e, em alguns momentos, limites, estão relacionados com o seu perfil, sua formação tradicional, fragmentada, na área da saúde, levando-o a ter, em sala de aula, uma postura autoritária, enciclopédica, acrítica, desvinculada dos saberes e experiências dos alunos. Outros fatores que influenciam são: a inexperiência destes profissionais com a docência, e a indisponibilidade deles para participarem das atividades pedagógicas propostas pela Escola, como capacitação pedagógica, planejamento individual com o apoio pedagógico e planejamento coletivo. Devido a estes fatores, os docentes apresentam dificuldades no processo de assimilação, compreensão, internalização e aplicação correta da ’metodologia problematizadora’, sentem dificuldades em problematizar considerando-se os alunos que não têm experiência no assunto a ser abordado e os alunos que têm dificuldades de aprendizado.

Os discentes, assim como os docentes, também vêm de uma formação tradicional, e alguns deles, com mais idade, estão fora da Escola há muito tempo, tendo um conhecimento básico deficitário e apresentando condições pessoais desfavoráveis para fazer o curso, pois, embora tenham sido indicados e liberados pelos gestores, a maioria não recebe ajuda de custo para o curso. Estes fatores representam desafios e limites na aplicação desta metodologia, porque no processo educativo anterior não

foram acostumados e nem estimulados a participar, sentem-se cansados e desmotivados diante do ritmo imposto pelos professores e pela falta de hábito para o estudo. Devido ao fato das aulas se desenvolverem em blocos, uma semana por mês, nos períodos matutino, vespertino e noturno, os alunos não apresentam rendimento no período noturno.

Os desafios e limites relacionados com a Escola estão pautados nas dificuldades que a Escola enfrenta para agilizar o processo de pagamento mensal dos docentes e a dificuldade de se ter em seu organograma um quadro fixo de professores, havendo grande rotatividade de professores. Foram levantadas também questões que envolvem a biblioteca, que está sendo subutilizada, bem como as condições 'inadequadas' da estrutura física da Escola para os alunos que passam os três períodos na Instituição.

Desafios e limites ainda foram apresentados em relação aos laboratórios, que estão equipados de forma incompleta, dos recursos didáticos, que ainda são insuficientes, e do material didático, que vem sendo improvisado e não construído, impossibilitando, em alguns momentos, a aplicação da teoria e da prática juntas, além de aulas contextualizadas e estudo dos alunos. E, por fim, a falta de acompanhamento do egresso por parte da Escola impossibilita conhecer o resultado da formação dos seus alunos e o reflexo da mesma na prática.

Em relação à organização dos planos de cursos e ao processo pedagógico, o curso prevê áreas de conhecimento com carga horária insuficiente para trabalhar com a problematização e, em algumas áreas, a quantidade excessiva de conteúdos e a fragmentação destes, dificultam ao professor problematizar. Os docentes reclamam que falta apoio pedagógico por parte da Escola na hora do planejamento, e que a capacitação pedagógica, da forma como vem sendo desenvolvida, não atende aos propósitos da 'metodologia problematizadora', pois apresenta carga horária insuficiente.

Como coordenadora geral de cursos e pesquisadora, este ano pautei minhas ações a partir dos dados levantados nesta pesquisa, pois todas as falas dos discentes e

docentes nos ‘círculos de cultura’ foram e estão sendo motivo de várias reflexões, avanços, e de re-significação das práticas pedagógicas minha e da equipe pedagógica e, demais setores, coordenados por docentes, que participaram desta pesquisa.

No período de desenvolvimento desta pesquisa, houve a revisão dos instrumentos pedagógicos pela diretoria pedagógica, os planos de cursos foram rediscutidos, e o módulo I foi reestruturado, tornando-se o módulo básico para todos os cursos técnicos, facilitando o planejamento coletivo. Foi garantido, no projeto financeiro da escola, o pagamento do planejamento coletivo para o docente.

O processo seletivo (inscrições e prova escrita), a partir de agora, acontece não apenas para os alunos da comunidade, mas também para os alunos que trabalham no SUS. O gestor pode indicar alguns servidores, que deverão passar pelo mesmo processo seletivo. Temos que considerar que, às vezes, a indicação não era para preparar o profissional, mas sim por questões partidárias. Em relação a isso, o processo seletivo foi um avanço, significa que a política partidária não é o fator de maior prevalência, porque já houve alunos que começaram um curso técnico na Escola sem perfil, e acabaram desistindo, enquanto muitos com perfil não tiveram a chance de fazer o curso porque o gestor não liberou.

Ainda, nas falas dos docentes e discentes, pode-se perceber sua visão do Curso e da metodologia empregada, ou seja:

- o aluno amadureceu, no sentido de demonstrar seu profissionalismo, está assumindo maiores responsabilidades e apresenta maior compreensão em relação ao que vieram fazer na Escola;
- já no segundo encontro da pesquisa percebeu-se uma mudança na aprendizagem, os professores hoje dão mais força, no início do curso, os professores só falavam que se você não estudasse, iria reprovar, hoje não, quando o aluno está com dificuldades, ouve do docente: - você vai conseguir;

- os professores estão interagindo mais na sala, o aluno não fica mais com dúvidas, às vezes o aluno ia embora com dúvidas porque tinha medo de perguntar, medo do professor.

As falam abaixo ilustram suas posições.

> Em relação aos avanços implicados com a pesquisa, serviu sim para modificar alguns professores, não sei o tipo de conversa que os professores tinham com a Márcia, mas a verdade é que estas conversas os deixaram mais dóceis, de março até agora, algumas coisas mudaram, pode ser que os docentes não percebam que mudaram, mas eles mudaram e isto fez a diferença e conseguiram ocupar o espaço deles que estava faltando, junto aos alunos (Margarida).
>
> Os alunos também mudaram, estão demonstrando maior interesse, tem alguns alunos agora, que não sei se é devido à metodologia mais dinâmica, da forma que agora está sendo aplicada, se é o professor que está pegando no pé do aluno, para que ele estude mesmo, a verdade é que mudou bastante o comportamento dos alunos, que estão conversando menos em sala de aula, está existindo mais união, antes os alunos não queriam se misturar, existiam os grupos dos que achavam que sabiam mais e os que não sabiam e ficavam perdidos na sala de aula, uns não queriam se misturar com os outros, hoje não (Alecrim).
>
> As turmas que virão continuaram a usufruir dos resultados desta pesquisa (Frésia).
>
> A pesquisa ajudou nas minhas aulas, eu já tinha dado aula para esta sala e vi a mudança na turma quando comecei outra área de conhecimento (José).

Existe, neste processo, contradições e conflitos, mas se espera o desenvolvimento de habilidades com a metodologia, ainda que nem sempre seja possível, por conta da rotatividade de docentes. Por isto, alguns professores, hoje, sentem-se melhor preparados para a docência e para a aplicação desta metodologia.

Os participantes fizeram inúmeras sugestões, traduzidas como encaminhamentos pelos professores e alunos, necessários para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, ou seja:

- procurar, quando a área de conhecimento permitir, associar a teoria com a prática, integrando o ensino com o serviço, de forma a minimizar os conflitos existentes e trazer respostas positivas ao trabalho;
- contextualizar as áreas de conhecimento com a realidade do aluno, de forma a buscar na prática os elementos para a teorização;
- selecionar professores com perfil para a docência;

- realizar capacitação pedagógica com carga horária suficiente para os docentes, relacionada à 'metodologia problematizadora';
- oferecer equipamentos áudios-visuais, sempre que possível, para alunos e professores;
- ministrar áreas de conhecimento que são mais teóricas, no período da manhã;
- ter, na Escola, um quadro fixo de professores com formação multiprofissional, buscando a apreensão da realidade profissional em sua totalidade;
- rediscutir os instrumentos pedagógicos da Escola, como por exemplo o plano de ação e plano de aula;
- exigir do docente o plano de aula;
- proporcionar um espaço físico para o aluno expor as suas dificuldades e sugestões;
- ter outros momentos de interação como este da pesquisa;
- criar um mecanismo de troca de experiências com os docentes;
- no momento da construção dos planos de cursos, unir a teoria e a prática como uma única área de conhecimento;
- sensibilizar os gestores municipais, quanto a importância da formação profissional, e como conseqüência, quanto ao perfil para liberação dos profissionais virem fazer o curso e em relação a ajuda de custo dos alunos;
- organizar algumas atividades para serem desenvolvidas, com os alunos, na falta de algum professor;
- colocar um bibliotecário, equipar e aproveitar melhor a biblioteca;
- oferecer condições adequadas de infra-estrutura para o aluno que passa o dia na Escola (dormitório, sala de repouso, chuveiro nos banheiros);
- subsidiar o docente com condições adequadas de trabalho (pagamento em dia, pagamento do planejamento);

- quando o aluno não tem o conhecimento prévio do serviço, as aulas devem desenvolver-se na perspectiva de nivelar os conhecimentos dos alunos, com estratégias que permitam avanços gradativos.

No meu ponto de vista, os maiores avanços alcançados com esta pesquisa estão relacionados com a reflexão que foi oportunizada aos docentes e discentes, em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem. Pela primeira vez, nestes sete anos de Escola, foi garantido ao aluno e ao docente, um espaço democrático, participativo e reflexivo, onde puderam dialogar com os pares sobre várias questões relacionadas à sua formação. O diálogo não foi saturado, mas significou o primeiro passo, porque os participantes sentiram-se valorizados, motivados, sujeitos de suas ações. Em relação aos discentes, isto repercutiu positivamente na sala de aula, contagiando os demais colegas.

Finalizando, penso e reflito sobre os momentos passados e presentes vivenciados, as vitórias, conquistas, desafios e limites encontrados durante este trabalho de pesquisa. Analiso que o fato desta ter sido realizada no ambiente da minha vivência profissional revelou tanto pontos positivos como negativos que, apesar de tudo, possibilitaram - me compreender melhor como vem sendo desenvolvido processo de ensino e aprendizagem, com a utilização da ’metodologia problematizadora’, na visão dos professores e alunos da ETSUS – TO.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. Atribuindo significados à rotina escolar: a criatividade no desempenho de alunos e professores. In: GUARNIERI, M. R. (Org.) **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas (SP): Autores Associados; Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. p.77-90.

ALMEIDA, L. P. G.; FERRAZ, C. A. Políticas de formação de recursos humanos em saúde e enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília, v. 61, n. 1, jan./fev. 2008.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto imagens. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

BALZAN, N. C. O conceito de planejamento e sua aplicação aos sistemas educacionais e às atividades de ensino: alcance e limites no limiar do século XXI. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 18, n. 37, p. 151-172, jul./dez. 1996.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n.83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma metodologia apropriada para o ensino superior. **Semina**, v. 16, n. esp., 2. ed., p.9-19, 1995.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina**, v. 17, n. esp., p.7-17, 1996.

BERBEL, N. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, 1998.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino- aprendizagem**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

BORDENAVE, J. D. **O que é participação.** 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDENAVE, J. D. **Una pedagogía para el desarrollo humanista sostenible**. Conferencia en la Universidad del Comahue. Argentina, agosto de 2000.

BORDENAVE, J. D. **Consultoria em estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas à educação profissional.** Centro de educação profissional escola da floresta Roberval Cardoso. Rio Branco (AC): 2005.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino- aprendizagem**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. 2003. 271f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire.** 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Federal nº 2208/97**. Publicada em Abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2008.

_____. **Parecer CNE nº 16/99** – CEB – Aprovado em 5 de outubro de 1999. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf> Acesso em: 02 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 5.154,** de 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_dec5154.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2008.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Cadernos Recursos Humanos Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/cadernos_rh.pdf> Acesso em: 08 jun. 2008.

_____. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/portaria1996.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2008.

_____. Ministério da Saúde. **Educação técnica.** 2008. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/area.cfm?id_area=1266>. Acesso em: 08 jun. 2008.

CARAMURU, F. **Participação na e da Escola**. Mito, participação ou apenas aspiração? In: Dois Pontos. Teoria e Prática em Educação. v. 3, n. 28, p.113-121, set/out. 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** - elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUTOLO, I. R. A. Modelo Biomédico, reforma sanitária e a educação pediátrica. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, v. 35, n. 4, 2006.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: FITA, E. C.; TAPIA, J. A. **A motivação em sala de aula - o que é como se faz**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p.65-135.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?** 2. ed. Uberlândia: UFU, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. O que é um grupo? In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. **Paixão de Aprender**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992. p. 65.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

_____. **Pedagogia da esperança.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GALVÃO, I. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

GANDIN, D.; CARRILHO CRUZ, C. H. **Planejamento na sala de aula**. Porto Alegre: 1995.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GORODICHT, C.; SOUZA, M. C. Complexo temático. In: SILVA, L. H. **Escola Cidadã**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 1999. p.76 – 84.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1996.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. **Aprendendo a mudar**: O ensino para além dos conteúdos e da padronização, Porto Alegre, Artmed, 2002.

HEIDEMANN, I. T. S. B. **A promoção da saúde e a concepção dialógica de Freire:** possibilidades de sua inserção e limites no processo de trabalho das equipes de Saúde da Família. 2006. 296 f. Tese de Doutorado - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-15012007-170858/. Acesso em: 14 jun. 2008.

JAPIASSU, H. A questão da interdisciplinaridade. In: **Paixão de Aprender**. Porto Alegre: SMED, n. 8, p. 48 - 55, nov. 1994.

KUENZER, A. Z. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LIMA, L. O. **Por que Piaget?** A educação pela inteligência. Petrópolis: Vozes, 1999.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação.** São Paulo, 20, p.11-30, 1° sem., 2005.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?-currículo-área-aula**. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

MICOTTI, M. C. O. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

MINAYO, M. C. S. **Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/ Rio de Janeiro: HUCITEC/ ABRASCO, 1992.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

MORI, J. **O ensino médio no contexto da educação básica**: um espaço em discussão. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 1998.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília (DF): UNESCO, 2000.

NIETSCHE, E. A. As teorias da educação e o ensino da enfermagem no Brasil. In: SAUPE, R. (Org.). **Educação em enfermagem:** da realidade construída à possibilidade em construção. Florianópolis: UFSC, Série Enfermagem, REPENSUL, 1998. p. 119-161.

OAIGEN, E. R. A educação e a autonomia do professor: caminhos para a emancipação. **Educação e Filosofia**, v. 8, n. 16, p. 159-172, jul./dez. 1994.

OTT, M. B. Planejamento de aula: do circunstancial ao participativo. **Revista de Educação da AEC**. Brasília: ano 13, n. 54, p. 30-40, 1984.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PADOVANI, O. **A prática pedagógica na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem**: estudo em uma escola privada do interior paulista. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PÉREZ ,G. **A la cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia e problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIMENTA, S.G. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1991.

REGO, T.C. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3° ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RODRIGUES, M. B. C. Planejamento: em busca de caminhos. In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p.59-63.

SANTOS, J. C. **A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SAUPE, R. **Ensinando e aprendendo enfermagem-** a transformação possível **-** 1992. 131f. Tese (Doutorado em Enfermagem)-Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1992.

SAUPE, R.; BRITO V. H.; GIORGI M. D. M. Utilizando as concepções do educador Paulo Freire no pensar e agir da enfermagem. In: SAUPE, R. (Org.). **Educação em enfermagem:** da realidade construída à possibilidade em construção. Florianópolis: UFSC, REPENSUL, 1998. p. 245-272.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SETÚBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em aberto**. v. 17, n. 71, p.9-19. Brasília: INEP, 2000.

SOUZA, A. M. A.; SOUZA, A. M. A.; GALVÃO, E. A.; SANTOS, I.; ROSCHKE, M. A. **Processo educativo nos serviços de saúde.** Série Desenvolvimento de Recursos Humanos. n. 1. Brasília: Organização Pan-Americana da saúde, 1991.

SORIO, R. E. R. Educação profissional em saúde no Brasil: a proposta das escolas técnicas de saúde do Sistema Único de Saúde. **Formação**. Brasília: Ministério da Saúde; PROFAE, v.2, n. 5, maio. 2002.

TOCANTINS. Escola Técnica de Saúde do Tocantins. **Cadastro do órgão ou entidade e do dirigente/responsável**. Palmas, 2004a.

TOCANTINS. Escola Técnica de Saúde do Tocantins. **Projeto político pedagógico.** Palmas, 2004b.

TOCANTINS. Escola Técnica de Saúde do Tocantins. **Regimento escolar**. Palmas, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **A construção do conhecimento em sala de aula**. Cadernos Pedagógicos do Libertad. v. 2. São Paulo: Libertad, 2000a.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização. 7.ed. São Paulo: Libertad, 2000b.

VIGOTISKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZARIFIAN, F. **O modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas**.** São Paulo: SENAC, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de aceite de orientação

Eu, Maria Tereza Leopardi, Professora do Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho concordo em orientar a aluna Márcia Cristina Godoy Siqueira, no desenvolvimento de sua dissertação, tendo como tema: **O processo de ensino-aprendizagem na formação técnica dos trabalhadores em saúde:** contribuições, limites e desafios de uma metodologia participativa.

Itajaí, 11 de fevereiro de 2009.

_____

Profª. Drª. Maria Tereza Leopardi
UNIVALI- Vale do Itajaí
Orientadora

_____

Márcia Cristina Godoy Siqueira

APÊNDICE B – Folha de Rosto aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Andamento do projeto - CAAE - 0033.0.223.000-09

Título do Projeto de Pesquisa

O processo de ensino-aprendizagem na formação técnica dos trabalhadores em saúde: contribuições, limites e desafios de uma metodologia problematizadora.

Situação	Data Inicial no CEP	Data Final no CEP	Data Inicial na CONEP	Data Final na CONEP
Aprovado no CEP	09/03/2009 16:15:47	09/03/2009 16:22:12		

Descrição	Data	Documento	Nº do Doc	Origem
3 - Protocolo Aprovado no CEP	09/03/2009 16:22:12	Folha de Rosto	474/08	CEP
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	06/03/2009 14:19:30	Folha de Rosto	FR246517	Pesquisador
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	09/03/2009 16:15:47	Folha de Rosto	0033.0.223.000-09	CEP

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: O processo de ensino-aprendizagem na formação técnica dos trabalhadores em saúde: contribuições, limites e desafios de uma metodologia participativa.

Pesquisador Responsável: Márcia Cristina Godoy Siqueira.

Telefone para contato: (63) 92286698; (63) 32187244.

A metodologia aplicada nos cursos da ETSUS-TO é a problematização. No entanto a equipe pedagógica da escola percebe várias fragilidades no processo de ensino-aprendizagem. Diante desta realidade, faz-se urgente, o debate aberto e a procura de alternativas concretas que possam ser testadas e transformadas dialeticamente. Neste contexto, o objetivo geral da pesquisa é discutir o processo de ensino – aprendizagem na utilização da problematização, na visão de docentes e discentes da escola técnica de saúde do Tocantins. A pesquisa será realizada com os professores e alunos da ETSUS-TO, que formarão dois círculos de cultura. As reuniões serão realizadas mensalmente, em momentos distintos. Sua contribuição com a pesquisa será a participação em cinco reuniões de 2 horas cada, no período de março a agosto de 2009, onde serão abordados temas, sugeridos pelos próprios participantes, referentes ao processo de ensino – aprendizagem. As informações geradas nestes encontros serão registradas por meio de relato escrito, gravação de áudio e fotografias. Estas informações serão analisadas, classificadas e categorizadas a luz de referenciais teóricos da área. Acredita-se que um estudo desta natureza permitirá estabelecer uma relação entre os propósitos da formação técnica da ETSUS-TO, os objetivos que estão sendo alcançados e propor novos direcionamentos, o que se reverterá na melhoria da qualidade das ações educativas oferecidas pela escola, beneficiando docentes e discentes. Esta pesquisa garante o caráter sigiloso de identidade, bem como o seu direito de retirar o consentimento de participação a qualquer tempo. O participante poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer tempo para solicitar esclarecimentos, dar sugestões e fazer contribuições. Após o término da pesquisa, todos os participantes da pesquisa, bem como, toda comunidade escolar ETSUS serão convidados para um encontro, onde os resultados da pesquisa serão divulgados.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Eu, _____, RG_____, CPF _____ abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

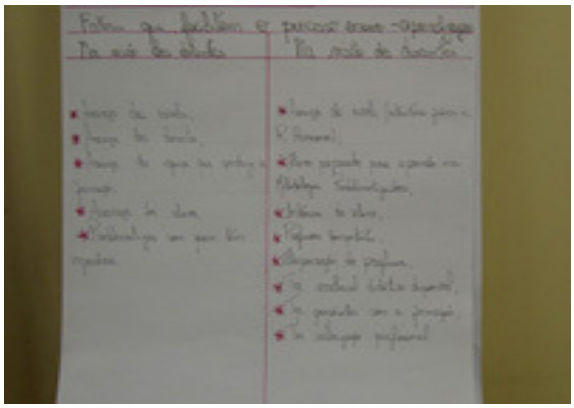
Local e data: _____.

Nome: _____.

Assinatura do Sujeito ou Responsável: _____.

Telefone para contato: _____.

APÊNDICE D – Fotos tiradas com os alunos e professores nos "círculos de cultura"



APÊNDICE E -Questionário

Cara (o) Aluna (o)_____

Este questionário tem o objetivo de colher mais algumas informações importantes sobre sua experiência enquanto aluno da ETSUS-TO com a 'metodologia da problematização'.

Desde já agradeço a sua contribuição!

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O processo de ensino-aprendizagem, alicerçado no diálogo, na livre expressão dos pensamentos e dos sentimentos, nas trocas de experiências, nas interações, torna a educação "mais humana". A 'metodologia problematizadora', através do diálogo aberto e problematizador, tende a buscar no aluno seus conhecimentos e experiências a respeito de informações que serão exploradas nos espaços escolares, propiciando a troca de experiências entre discentes e docentes, respeitando o aluno na sua individualidade, levando-o à formação de uma consciência crítica e transformadora.

1. Qual é a sua opinião sobre a 'metodologia problematizadora' utilizada no processo de ensino-aprendizagem da ETSUS-TO?

_____

_____

2. O que você acha que precisa melhorar na aplicação da metodologia utilizada na escola? Justifique

_____

_____

3. Em sua percepção, houve alguma diferença na metodologia de ensino utilizada na sua formação anterior e a metodologia utilizada na ETSUS/TO?

_____

_____

4. Em sua opinião, como você compara o aprendizado no método problematizador com o método tradicional? Por quê?

_____

_____

5. Na 'metodologia da problematização' um dos focos está no trabalho em grupo. Como você observa a condução deste trabalho pelo professor?

_____

_____

6.Você sente que adquiriu autonomia para estudar e tomar decisões?

_____

_____

7.Você se sente preparado tecnicamente para o trabalho que executa?

_____

_____

8. O Sistema Único de Saúde - SUS deve garantir, através do trabalho em equipe, o acesso integral, universal, igualitário à população brasileira, com qualidade, de forma humana e ética. Você acredita que a sua formação vem ao encontro com as necessidades do SUS? Justifique

_____

_____

9.Você acha que seus professores estão preparados para atuar nesta metodologia? Explique

_____

_____

10. Você acha que seus colegas estão preparados para aprender nesta metodologia? Pontue sua opinião

_____

_____

Grata pelas informações!

Márcia Cristina Godoy Siqueira.

APÊNDICE F – Transcrição do momento de 'teorização' com Noeli Maria Sturmer.

Etapas do Arco, **Segundo Charles Maguerez**:

Conforme apresentado por Bordenave e Pereira, a 'metodologia da problematização' tem em Charles Maguerez o início da sua proposta, com o "Método do Arco" por apresentar uma seqüência de cinco passos que partem da realidade e voltam a ela com uma nova compreensão.

A observação da realidade envolve o processo mental 'síncrase', que é a visão sincrética da realidade, visão global, ampla, sem aprofundamento, é a primeira visão que temos, de forma geral, da realidade.

A proposta de Maguerez envolvia a construção de uma maquete, como não se podiam colocar todos os pontos na maquete, levantavam os Pontos-chave, e em seguida a discussão sobre a maquete, por meio da Teorização. A Teorização envolve o processo mental 'análise', que é o momento em que se aponta e decompõe a realidade, de forma aprofundada. Após a Teorização, os alunos estudam e voltam novamente para a maquete e fazem a Execução efetiva, dentro da realidade deles, envolvendo o processo mental 'síntese'. Temos que trabalhar muito esta etapa com os alunos, pois este processo mental é individual, cada um tem um entendimento, cada um absorve de uma forma diferente, vai fazer algo diferente com o que aprendeu, é de suma importância que este momento seja registrado pelo aluno.

Segundo Bordenave e Pereira:

Tendo como referência o Método do Arco de Maguerez, Bordenave e Pereira modificam um pouco a denominação das etapas da metodologia. Além disso, modificam também o nome da metodologia, referindo-se à mesma como Educação Problematizadora, pois fundamentam em Paulo Freire sua opção política por uma educação que transforme as pessoas e o contexto social. Etapas do arco:

Realidade, observação da realidade, Pontos-chaves (no lugar das maquetes), Teorização, Hipóteses de solução e Aplicação à realidade.

Segundo Neusi Berbel:

As etapas da 'metodologia da problematização', segundo Berbel, mantém a mesma denominação, porém com explicações mais detalhadas em relação aos procedimentos didáticos do trabalho que o professor e os alunos desenvolvem em cada momento. Etapas do arco: Observação da realidade (problema), Pontos-chaves, Teorização, Hipóteses de solução, Aplicação à realidade.

Segundo Adelar Hengemühle:

Dos pesquisadores abordados até o momento, Hengemühle é o que apresenta mais modificações na denominação das etapas da 'metodologia da problematização'.

1º passo: situação problema- sai da realidade, destaca-se uma situação problema da realidade; 2º passo: Hipóteses de solução antes da teorização; 3º passo: teorização-conteúdos; 4º passo: Hipóteses de solução argumentadas, ou pós - teorização; 5º passo: Compreensão -Aplicação- Reconstrução da realidade.

Hengemühle diz o seguinte: o professor sempre sabe qual o conteúdo que ele vai trabalhar, o aluno pode ainda não saber, mas o professor tem que criar uma situação problema, de modo que aquele conteúdo que ele queira dar, seja necessário para resolver o problema levantado.

Segundo Saviani:

Saviani fala em seu livro "escola e democracia", dos cinco passos – as coisas têm que sair é da prática social. A prática social é diferente da realidade, a prática social é o todo o contexto da realidade, olhar o contexto numa visão mais ampla, não é só olhar técnico, neutro, o olhar deve estar além do que se vê. Deve-se olhar todo o contexto que envolve a realidade, a partir deste momento, os alunos voltam com uma visão mais ampla da sua realidade, não mais com um olhar ingênuo, mas com a consciência crítica, do porque estão acontecendo isto, quais são os fatores

condicionantes daquela situação. Exemplo: observação de uma situação de um atendimento emergencial, cada aluno deve voltar para a realidade e observar. O professor que sabe o conteúdo deve questionar o aluno.

De fato nesta metodologia**,** 'o certo' é o aluno ir mesmo para a prática, orientado por uma questão e ir lá e observar, o que às vezes pode ser uma limitação (nem todos os alunos têm condição de ir para esta prática).

O professor pede para o aluno ir 'primeiro para a prática' e relatar através de uma redação, através de um caso. Só troca o nome das pessoas e das unidades pesquisadas. A partir desta realidade trazida pelos alunos, o docente tem material para começar a problematizar, tem subsidio, às vezes, para trabalhar todo um semestre, com vários casos e observações diferentes, com foco no 4º passo, que são as hipóteses de solução.

Depois partimos para a teorização, as hipóteses de solução e aplicação da realidade quando o aluno volta para a realidade e até como forma de agradecimento você pode apresentar, alguma contribuição após a teorização, pode ser inclusive apresentado um projeto de intervenção. É uma coisa que o aluno precisa aplicar imediatamente, e para isso ele tem que se preparar, o que exige muito mais do que uma prova. É isso que a problematização quer, até o fato dele ter que fazer um relatório da situação encontrada, já tem que exercitar a escrita, que é outra dificuldade que nosso aluno tem.

Linha do tempo das Tendências Pedagógicas

Escola Tradicional

Primeiro surgiu a Escola Tradicional que começa pela apresentação do conteúdo (teorização). – Atenção! prestem muita atenção! pois este conteúdo vai cair na prova (professor falando com os alunos). Esta era a forma utilizada pelo professor para prepararem a sala para receberem o conteúdo, em seguida vinham os exercícios de fixação. No final, existiam o Prêmio (para os tais, onde a auto-estima desses alunos

era elevada) e o castigo (os alunos, neste caso, iam se encolhendo até saírem da escola). Existia a metodologia do medo, do conteudismo.

Escola Nova

Em seguida veio a Escola Nova. Saviani a identifica como a curvatura da vara para o outro extremo. A escola tem que ser alegre, uma festa, eram apenas atividades, brincadeiras.

Emilia - Noeli, isso era o construtivismo? Noeli- Piaget era construtivista e sua teoria não pode ser confundida de forma alguma com a Escola Nova, porque era super metódico e disciplinado, jamais pode ser confundido com uma escola, onde não se pode corrigir, onde tudo é permitido. Foi ótima a sua observação, pois isso foi bastante confundido, até mesmo pelos próprios professores.

Escola Tecnicista

A Tendência Tecnicista surge com o milagre brasileiro. A formação nesta época era pragmática, servindo ao sistema econômico, gerando mão de obra barata. O negócio é saber fazer, interessa aprender a fazer, não tem mais filosofia, sociologia. Com esta tendência começaram as reflexões: - Estamos formando mão de obra barata, servil, estas pessoas não tem participação nos lucros das empresas, não só chamadas para opinar, só para executarem seu trabalho.

Escola Progressista

A Educação Libertadora (Linha histórico crítico social ou emancipatória). Chegou com Paulo Freire arrebentando e o seu livro, pedagogia do oprimido, foi traduzido em mais de 40 línguas. Dentro da perspectiva da teoria crítico social foi o que falou e fez. A maioria dos teóricos só escreveu, ele aplicou, trabalhou com camponeses, operários, religiosos, onde tinha um grupo ele trabalhou, por isto é reconhecido no mundo inteiro. Acredito que se nós queremos um país diferente, com menos corrupção, com mais dignidade, que todas as pessoas tenham acesso aos bens culturais, ao mínimo de bens matérias, a educação não pode ficar só transmitindo os

conteúdos, como diz Saviani os conteúdos tem que ser vivos e tem que ajudar as pessoas a mudarem a sua realidade.

Dentro desta quarta corrente, tem várias subcorrentes. Dentro da corrente progressista está o construtivismo, ligado a Piaget. Piaget fez um estudo sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento proximal e afetivo. Piaget, ainda menino, foi trabalhar na verificação dos testes de QI e começou a observar porque determinadas crianças erravam sempre nas mesmas questões. Começou a conversar com estas crianças e percebeu que a lógica de raciocínio das crianças é diferente da lógica do raciocínio dos adultos.

Estudou e chegou à seguinte conclusão. Toda criança passa pelo mesmo processo histórico de desenvolvimento que passa a ciência. De acordo com a estrutura mental da criança temos que determinar a metodologia a ser utilizada. Operatório concreto, a criança precisa de mapas, fazer associação. O Operatório formal começa entre os 13-14 anos e os docentes muitas vezes, esperam que os seus alunos, porque já passaram desta idade, estejam no operatório formal, mas acontece que nem o professor, dependendo do que se ensina, está neste nível. Isso foi uma grande contribuição que Piaget trouxe para a pedagogia. Da biologia, para a psicologia e desta para a pedagogia.

Piaget aplicou o 'Princípio da desequilibração' – princípio da biologia que se chama homeostase- (perfeito equilíbrio, não estou incomodada com nada, estou tranqüila no meu canto). Enquanto os alunos estão tranqüilos, sentados, esperando o professor dar todo o conteúdo, não pense que vai haver aprendizagem. O aluno só vai aprender quando ele se sentir desafiado, então o professor tem que criar, no aluno, certo desconforto. O que representa isto na sala de aula? O aluno quer que o professor avance, explique logo de uma vez o conteúdo, mas o professor precisa criar este desconforto no aluno. É neste momento que o aluno se conscientiza da necessidade que tem de estudar mais aquele conteúdo, "correr atrás do prejuízo". Piaget (linha Construtivista cognitivista) – A contribuição está em como o aluno aprende, de acordo com seu desenvolvimento biológico, suas experiências.

Vigotsky (linha sócio-construtivista, histórico-social)- O professor tem que valorizar o que o aluno sabe, com a linguagem que ele usa. Deve considerar a pessoa dentro do seu meio, o docente não deve se assustar com nada, deve ter respeito com a cultura dos alunos, acolher a sua forma de expressão e mostrar que existe uma linguagem científica.

Ampliando as estratégias pedagógicas e as opções de trabalho dos docentes

Metodologia e técnica de ensino são coisas iguais ou diferentes? Grupo - Diferentes. Noeli - O que é mais amplo e o que é mais específico? Gaudêncio - Metodologia é mais amplo. José - Significa caminho, fala em passos, ponto de partida e ponto de chegada. No caminho a gente pode usar técnicas, recursos, dinâmicas, estratégias. Deu o exemplo da oficina anterior, na qual foi utilizada uma estratégia com o grupo.

No livro "Estratégias de aprendizagem" de Bordenave você aprende várias técnicas. Sem Técnicas, sem dinâmicas não vamos conseguir desenvolver a 'metodologia da problematização', se o professor ficar só falando, a aula será expositiva.

No primeiro passo, temos a observação dos problemas da realidade que pode ser feito através da técnica de estudo de caso, através de dinâmicas como "diálogos sucessivos" um aluno senta na frente do outro e a situação problema surge através de uma pergunta intrigante, que possa gerar polêmica (Ex: está em discussão no congresso um projeto de lei que regulariza o aborto, você como deputado votaria a favor ou contra?). Nesta técnica, os de fora do círculo falam e os de dentro anotam, conforme os alunos vão rodando, os que tinham uma posição pré-estabelecida, vão tendo contato com outras opiniões e isto pode mexer com suas estruturas, funcionar como provocação, desafio e fazer com que as pessoas tenham curiosidade de estudar mais este assunto. No final você pode apresentar o resumo da discussão, quantas pessoas ficaram a favor e o porquê e, quantas ficaram contra e o porquê. O professor pode utilizar esta estratégia para criar uma situação problema, levantar as hipóteses de solução antes da teorização, e a partir daí provocar este desconforto para que as pessoas estudem mais, chamem os especialistas para trazer novos argumentos.

Na brincadeira da teia, que você trabalha com o fio, todos respondem, porque na hora que ele receber o fio ele tem que se posicionar, ai entra a valorização do conhecimento que o aluno traz com ele. A situação, o problema vão se juntar e formar a situação-problema. O docente tem que criar dinâmicas para descobrir o que todos sabem ou não sabem, porque se não fizer dinâmicas serão sempre os mesmos que respondem e o professor acaba não sabendo o que os outros não sabem. E os alunos ouvindo uns aos outros também vão se dar conta do que sabem e do que não sabem. Quando o professor pede para que o aluno faça uma observação ou um comentário, ele é orientado pelo conteúdo que quer trabalhar.

O aluno é motivado pela necessidade, pelo desejo, entra o princípio de Piaget, de desequilibrar, (- mas como é que é isso? - eu não sei. - como é que vou resolver isso?) ai o aluno se da conta do que ele sabe e do que ele não sabe, e isto ele expressa no segundo passo.

Nas Hipóteses de solução, antes da Teorização (Pontos-chave) eu e a Adriana Ziemer Gallert**,** inventamos que neste segundo passo, o aluno tem que passar por três momentos, pelo "E^3" (Letra E ao cubo): "Expressar, escrever, expor". É muito importante que este passo seja sempre registrado, pelo docente, no "flip Sharp", ou num papel pardo, para que após a teorização, quando for trabalhar o quarto passo, que são as hipóteses de solução argumentadas, possa ser comparado o que os alunos falaram antes da teorização e o que eles aprenderam. Neste momento entra Ausubel, entra Vigotsky, porque Vigotsky diz que eu preciso conhecer o desenvolvimento real dos meus alunos, o que eles sabem e preciso ver na frente, onde eles podem chegar com o conhecimento, que é o desenvolvimento potencial. No meio, entre o real, onde ele se encontra agora e onde ele pode chegar, tem a ZDP que é a zona de desenvolvimento proximal. Para aproximar este aluno o máximo possível do potencial, o educador precisa trabalhar em grupo, com a interação entre os pares, com a ajuda que um pode dar ao outro.

Vocês falaram que na última oficina, quando trabalharam em grupo, aprenderam uns com os outros, aprenderam com os textos, e hoje estão aprendendo, estamos trabalhando na ZDP, porque eu acredito que vocês têm capacidade, não só de

aprender sobre a metodologia, mas de trabalhar com a 'metodologia problematizadora'.

Ai vem o Ausubel que diz: Eu preciso ancorar, enlaçar no que o aluno já sabe, eu preciso descobrir o que ele já sabe, e ele tem que descobrir o que ele não sabe também, para que eu possa ancorar, até mesmo no que ele não sabe, na sua angústia, no seu desconforto. Eu só vou saber o que ele sabe, ou não sabe, se envolvê-lo em diferentes estratégias.

Chegou a Teorização, neste momento, o papel do professor é fazer o aluno estudar, para tanto, devem ser utilizadas diferentes estratégias: painel do especialista, painel da especialização, júri simulado (ler Bordenave). Eu gostaria que vocês tentassem, porque não é difícil, leiam os livros de apoio. Estimulem seus alunos a serem os especialistas em algumas áreas, eles vão ter que se preparar e vão ter que falar tudo sobre esta aula, (e nada de levar material, no máximo, o aluno pode levar uma cola, com alguns detalhes). O professor faz todo ritual, apresentando o especialista de acordo com o texto estudado. Os alunos constroem, se envolvem e se surpreendem.

Este momento da teorização é para que os alunos tenham contato com os teóricos, sob as mais diversas formas e abordagens, que poderão ser aplicadas, para envolver o aluno na construção das habilidades superiores: Interpretar, resumir, comparar, classificar, codificar, organizar dados, decidir sintetizar (autores que falam sobre isso: Raths, Celso Antunes, Carrilho Cruz).

Depois da teorização, começa o quarto passo: Hipóteses de solução pós teorização (argumentada). Este é o momento em que chegaríamos agora, depois dessa conversa, iríamos refazer as hipóteses levantadas, achar outra forma de vocês dizerem para mim o que aprenderam hoje, porque esta é a etapa pós – fundamentação teórica, que é o momento de se fazer a síntese para responder, validar ou não as hipóteses anteriores, levantadas no segundo passo e expressar o conhecimento que reconstruíram.

No exemplo que foi dado no Terceiro encontro (do painel), o momento da apresentação corresponde a qual passo? Na hora da apresentação do painel é o terceiro e quarto passo juntos, porque às vezes é necessário retornar a teorização, com perguntas, ou com complementos de reforço, ao mesmo tempo em que o professor avalia o processo (avaliação formativa). Ao mesmo tempo em que o docente tem que dar um conceito, não deve ser este o único foco, o foco principal é que o aluno aprenda.

Por fim, neste passo o aluno já começa a propor estratégias. Por exemplo: se trabalharmos DST-AIDS, podemos ao final, perguntar aos alunos: a quem vamos ajudar com o conhecimento adquirido? Onde poderemos fazer uma ação de intervenção? Onde é que estas coisas aparecem mais? Entre os jovens? Entre os trabalhadores? O que nós vamos levar? Pode ser um folder, (sai neste momento várias estratégias). Têm alunos que estão no serviço, outros não estão, deve-se sempre planejar com eles uma intervenção imediata ou oportuna. Não importa que a intervenção não seja feita imediatamente. Pode ser feito o convite para uma pessoa de fora, sugerir outra pessoa até mesmo na comunidade. Os alunos podem sugerir alguém, no seu serviço, para trabalhar estas estratégias.

Aplicação da realidade. Voltar para a realidade com um novo olhar e de preferência fazer nela uma intervenção, nesta metodologia à aplicação da realidade vem junto com o aprendizado. Neste momento alguns alunos sentem a necessidade de voltar para os livros (retornar aos estudos), para se prepararem melhor. É sempre bom ir dois ou três alunos realizar a ação de intervenção em algum local.

Livros de apoio: Paulo Freire (Pedagogia do oprimido, A sombra desta mangueira), Demerval Saviani (Escola e Democracia), Adelar Hengemuhle (Gestão de ensino e práticas pedagógicas), Bordenave e Pereira (Estratégias de ensino- aprendizagem), Berbel (A ‘metodologia da problematização’ e os ensinamentos de Paulo Freire, uma relação mais que perfeita) e o artigo da Adriana Ziemer Gallert (‘metodologia da problematização’: pressupostos teóricos e práticos (2ª parte).

ANEXOS

ANEXO A - Ponha um tubarão no seu tanque

(Extraída do livro Construindo relacionamentos através de Dinâmicas de Grupo).

Os japoneses sempre adoraram peixe fresco. Porém, as águas perto do Japão não produzem muitos peixes há décadas. Assim para alimentar a sua população, os japoneses aumentaram o tamanho dos navios pesqueiros e começaram a pescar muito longe e quanto mais longe eles iam para pescar, mais demoravam em retornar com os peixes então, quando chegavam, o peixe não tinha mais o mesmo sabor.

E os japoneses não gostaram do gosto destes peixes. Para resolverem este problema, pensaram numa estratégia: vamos instalar congeladores dentro dos barcos. Eles pescavam e congelavam os peixes em alto-mar, desta forma foi feito, pescavam até encherem o congelador de peixes, só que os japoneses sentiram a diferença do gosto do peixe congelado comparado ao do peixe fresco, e é claro, eles não gostaram do gosto do peixe congelado.

Mas o peixe congelado tornou os preços mais baixos e então as empresas de pesca instalaram tanques de peixe nos navios pesqueiros e assim foram pescando e enfiando os peixes nos tanques, “como sardinhas”.

Como eles pescavam muito longe e enchiam demais os tanques, aos poucos, os peixes ficavam sem espaço, não se movimentavam mais dentro da água e chegavam cansados e abatidos, porém, vivos.

Infelizmente, os japoneses sentiram a diferença do gosto. Por não se mexerem por vários dias, não tinham o mesmo gosto do peixe fresco. Então o que fazer diante de tamanha diversidade? Não nos encontramos com esses dilemas de vez em quando na nossa vida? Tentamos uma saída, não dá certo, tentamos outra sugestão, não dá certo, e aí? O que você faria numa situação dessas? Você abandonaria a pesca? O que os japoneses fizeram?

- Bem, disseram: vamos colocar dentro destes tanques de água um pequeno tubarão. O tubarão comerá alguns peixes, mas a maioria dos peixes chegará “muito

vivo”, porque ficarão o tempo todo fugindo do tubarão e com certeza chegarão ao seu destino com gosto de peixe fresco e com muita vida.

Portanto, em vez de evitar desafios, pule dentro deles. Massacre-os. Se seus desafios são muito grandes e numerosos, não desista. Reorganize-se! Busque mais determinação, mais conhecimento e mais ajuda.

Então, ponha um tubarão no seu tanque e veja quão longe realmente pode chegar.

ANEXO B – O FRIO PODE SER QUENTE?

Jandira Masur

As coisas têm muitos jeitos de ser, depende do jeito que a gente vê.
O comprido pode ser curto e o pouco pode ser muito.
O manso pode ser bravo e o escuro pode ser claro.
O fino pode ser redondo e o doce pode ser amargo.
O quente pode ser frio e o que parece um mar também
pode ser um rio.
(...) Uma árvore é tão grande se a gente olha lá para cima, mas do
alto de uma montanha ela parece tão pequenina.
Grande ou pequena depende do quê? Depende de onde a gente vê.
O domingo é tão curto os outros dias duram tanto, nas horas eles
são iguais a diferença deve estar naquilo que a gente faz.
O amanhã de ontem é hoje, o hoje é o ontem de amanhã; dentro
dessa complicação quem tem uma explicação?
Dá até para perguntar se o amanhã nunca chega, e também para
pensar hoje, ontem, amanhã depende do quê,
depende do jeito que você vê.
(...) O pouco pode ser muito, o quente pode ser frio, será que tudo
está o meio e não existe só o bonito ou só o feio?
O comprido pode ser curto, o fino pode ser redondo, parece mesmo
que no fim o bom pode ser ruim, e neste caso por que não o ruim
pode ser bom?
Curto e comprido, bom e ruim, vazio e cheio, bonito e feio - são
jeitos das coisas ser, depende do jeito da gente ver.
Ver de um jeito agora e de outro jeito depois, ou melhor ainda, ver
na mesma hora os dois.

ANEXO C - Dinâmica do espelho

(Retirada do livro: Recriando experiências - técnicas e dinâmicas e adaptada por Magnólia Silva dos Santos)

Atividade individual – cada participante será convidado a imaginar uma pessoa com as características de inovação, determinação e capacidade para promover mudanças positivas no seu local de trabalho.

Em seguida os participantes se dirigirão a um espaço da sala, reservado, para descobrir o segredo que existe dentro de uma caixa. Neste momento, depararão com eles mesmos refletidos no espelho.

A discussão sobre esta experiência será no grande grupo.

ANEXO D – É preciso romper barreiras

(Retirada do livro: Vivendo e aprendendo com grupos - uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo e adaptada por Magnólia Silva dos Santos).

Um participante sai da sala e os demais são orientados que assim que este retornar deverão formar um círculo, com esta pessoa no interior. Os que estiverem do lado de fora, não devem ceder às investidas físicas do participante interno que tentará, o tempo todo, sair do círculo.

Analisar com atenção todas as argumentações.

Após essas atividades, o grupo fará uma correlação da dinâmica com o processo de formação, processo de trabalho e com a vida pessoal.

ANEXO E -SITUAÇÃO EDUCATIVA

(Noeli Maria Sturmer)

Era uma manhã de segunda-feira e para os 40 alunos, do 2°ano do ensino médio, de uma escola pública da capital, aquele momento mais parecia uma continuidade das baladas de domingo à noite. Com os hormônios à flor da pele, tudo era motivo para risos, gargalhadas, cochichos, abraços, beijos e agitos corporais.

Miguel, Joana e Diana conversavam sobre a briga entre dois rapazes que aconteceu ontem na hora da saída da escola, devido a um deles ter "dado em cima" da "mina" do outro. Um grupo conversava sobre a proposta de consulta popular sobre a legalização do aborto e a união civil entre homossexuais e discordavam entre si sobre essa iniciativa do Congresso Nacional. O assunto das "patricinhas" e dos "mauricinhos" direcionava-se adivinha para o quê? Só podia! Roupas, maquiagens, penteados, carros, motos, academia, ídolos... E por aí vai. Cada grupo, cada dupla, cada adolescente com o seu mundo de fantasias, ilusões, desilusões, amores platônicos, dilema sexuais.

Foi nesse contexto que chegou a primeira enfermeira Isadora, convidada há um mês pela Direção da escola para, em duas horas, refletir com os educandos sobre sexualidade. Isadora, apesar de não ter concluído a especialização, sempre foi pesquisadora e uma estudiosa do comportamento sexual dos adolescentes e jovens. E, por isso, sempre se preocupou com as angústias, a desinformação, com os índices de gravidez precoce, com o sofrimento, as alegrias e, com as inquietações cotidianas dos seus aprendizes. Nesse sentido, Isadora veio para o encontro sobre sexualidade com uma proposta de trabalho cuidadosamente preparada.

Ao entrar na sala de aula, cumprimentou os educandos com o seu cordial "bom dia" e começou o seu estudo, apresentando as propostas de trabalho para esse dia a partir das necessidades que a equipe da escola lhe havia relatado oralmente e por escrito. Notando que, ao entrar na sala, muitos palavrões eram pronunciados sem o menor constrangimento pelos jovens e, a maneira como a maioria se referia às

genitálias femininas e masculinas, Isadora encontrou a “desculpa pedagógica” ideal para iniciar os trabalhos, pois certamente conquistaria o interesse pelo assunto e conseqüentemente teria maiores chances de, após o encontro, transformar algumas atitudes.

A mediadora Isadora aproximou-se dos grupos naturais já constituídos para saber sobre o que estavam conversando, confirmando que poderia ser uma “ponte” entre o que estavam conversando e o tema que pretendia desenvolver. Estabeleceu que teriam 10 (dez) minutos para terminar as conversas sobre aventuras amorosas/sexuais do final de semana e começar a socializar, através de relatos, dos sentimentos, das idéias, das palavras-chaves, dos palavrões, das gírias. Alguns se agitaram e não gostaram, pois nem haviam começado e por isso não integraram a nenhum grupo.

Inicialmente, a mediadora definiu 5 (cinco) minutos para cada grupo expressar as idéias debatidas. Enquanto isso, a mediadora fazia questionamentos e anotava no quadro branco as idéias, os conceitos empíricos, os clichês, as gírias, os palavrões relativos ao tema sexualidade. Qual não foi a sua surpresa ao perceber que aqueles que se apresentavam mais desatentos e arredios nos trabalhos de grupo agora conseguiam apresentar argumentos e reflexões interessantes sobre questões da sua sexualidade. Após a socialização, Isadora tinha sistematizado um diagnostico daquela turma sobre seus desejos, necessidades, conceitos, lacunas, coerências e incoerências. Ainda na plenária e com a participação de todos e assessoria de Isadora, procedeu-se a eleição dos quatro principais aspectos que mereciam o aprofundamento naquele encontro.

Isadora, ciente de que seus pupilos possuíam significativo conhecimento prévio sobre a temática em questão, dividiu a turma em oito grupos para realizarem as seguintes tarefas: substituírem os palavrões pelos nomes científicos das partes do corpo humano; passar as gírias para linguagem culta; desenhar o corpo masculino; desenhar o corpo feminino.

Os grupos apresentaram suas tarefas e, partindo delas, a mediadora, de forma dialogada e com apoio do data - show, retroprojetor e leitura individual de texto, aprofundou teoricamente, as quatro necessidades priorizadas pelo grupo: fisiologia reprodutiva humana; mecanismos e métodos contraceptivos; tabus e verdades sobre a masturbação; etimologia cientifica dos termos relativos a sexualidade.

A mediadora fez um fechamento do assunto e encaminhou um trabalho em grupo para, criar um dicionário sobre sexo, e sobre o namoro, incluindo todas as palavras, palavrões e gírias relativas a sexualidade; elaborar um manual de etiqueta para a paquera, o namoro e o sexo seguro, a partir dos elementos teóricos apresentados pela mediadora.

Os produtos finais (dicionário e manual) servirão como elementos para avaliação da aprendizagem, como referência para posteriores reflexões, promovidas pela escola, bem como, suporte para as aulas de Ciência e Linguagem.

Mesmo com a avaliação positiva por parte dos estudantes e da equipe diretiva, Isadora saiu reflexiva e desafiada a revisar sua postura metodológica junto a grupos de jovens e adolescentes.

ANEXO F - Concepções pedagógicas e metodológicas

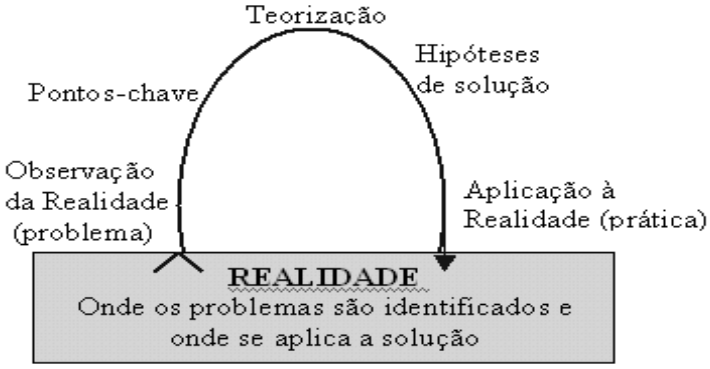
(Sinvaldo Moraes)

Pedagogia da Transmissão

Pedagogia do Condicionamento

Pedagogia da Problematização

Educação Problematizadora – Método do Arco segundo Charles Maguerez (BORDENAVE, PEREIRA, 1983, p.49).



Qual sua opinião sobre a situação representada ao lado?

Qual o papel do “professor” e do “aluno”?

Quais as maneiras de agir, que são reforçadas neste “aluno”, frente:

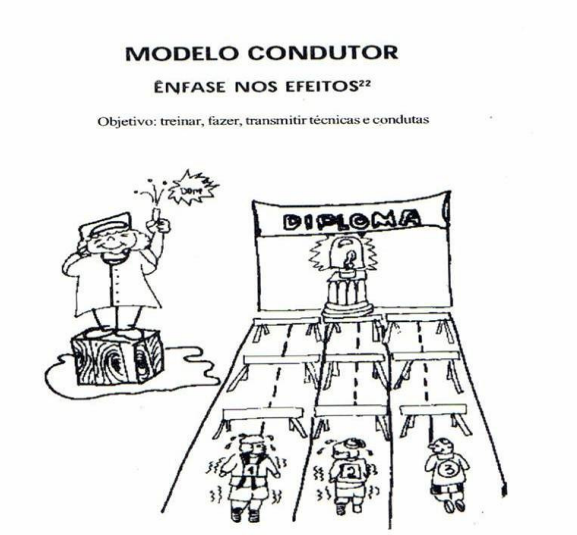
a) À participação:

b) À criatividade:

c) À criticidade:

d) Aos conflitos:

e) Ao erro:



E agora... o que esta situação lhes lembra?

Qual o papel do “professor” e dos “alunos”?

O que se espera dos “alunos” frente:

a) À participação:

b) À criatividade:

c) À criticidade:

d) Aos conflitos:

e) Ao erro:

Observem e comentem esta cena, identificando os detalhes.

Neste modelo, como seus participantes reagem frente:

a) À participação:

b) À criatividade:

c) À criticidade:

d) Aos conflitos:

e) Ao erro:

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