

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Programa de Mestrado em Saúde e Gestão do Trabalho

**O LUGAR DA
SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO
DO TRABALHADOR DA SAÚDE**

SHIRLAINE VALERIANO ALVES BARBOSA

Itajaí – Santa Catarina

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SHIRLAINE VALERIANO ALVES BARBOSA

**O LUGAR DA
SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO
DO TRABALHADOR DA SAÚDE**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho, da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI –Itajaí, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Saúde e gestão do trabalho.

Itajaí- Santa Catarina

2009

2

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Programa de Mestrado em Saúde e Gestão do Trabalho

O LUGAR SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR DA SAÚDE

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

MESTRE EM SAÚDE E GESTÃO DO TRABALHO

aprovada em sua forma final em 03/12/2009, atendendo às normas da legislação vigente do Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho, da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI – Itajaí, Santa Catarina.

Profª Drª Elisete Navas Sanches Próspero - Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª Maria Tereza Leopardi - Orientadora/Presidente

Profª Drª Elisabete Navas Sanches - Membro

Profª. Drª Flávia Regina Sousa Ramos - Membro

FICHA CATALOGRÁFICA

Barbosa, Shirlaine Valeriano Alves, 1968-
O lugar da subjetividade na educação do trabalhador da saúde / Shirlaine
B234 Valeriano Alves Barbosa, 2009.
191f: fig. ; quad.
Apêndice.
Cópia de computador (Printout(s)).
Dissertação (Mestrado) Universidade do Vale do Itajaí,
Centro de Ciências da Saúde, Mestrado em Educação na Saúde e Gestão do
Trabalho.

Josete de Almeida Burg – CRB 14.^a 293

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus avós

João Valeriano Arantes e Jovita Pereira Arantes (In memoriam)
e João Però e Mariinha de Jesus (In memoriam)

que souberam na dureza de suas vidas e mortes construir a
dignidade, a fraternidade, o trabalho honesto e a ternura
humana.

E a Francisco, meu esposo, e Sophia Valeriano, minha filha,
que tecem com fios amorosos o meu ser e aconchegam em infinita
ternura minha alma Moira.

Ambos ajudam a compor minha subjetividade com fios de fé,
amor e solidariedade.

Agradecimentos

A meus pais pela minha vida, minha identidade, minha goianidade no jeito de ser e amar, pelo “lugar” seguro de repouso da minha alma viajante

A meus irmãos, meus espelhos, minha força e meu vir-a-ser

A meus sobrinhos, pelo carinho, olhar terno e cúmplice

A meus sogros, meus cunhados pela maternagem tocantinense

A minha equipe de trabalho, meus amigos, colegas de trabalho e de curso a amizade, o abraço certo, a vivência de sujeito e a cumplicidade

A minha orientadora, a sabedoria, a paciência, a tolerância e a disciplina própria da deusa Láquesis

As entrevistadas, pela disponibilidade, verdade e ousadia no caminho de aprender resignificando-se

Aos docentes, coordenadores e funcionários da Univali pelo profissionalismo, compromisso e competência

Ao Ministério da Saúde pela confiança e apoio financeiro

Sumário

DEDICATÓRIA	5
AGRADECIMENTOS	6
LISTA DE QUADROS.....	8
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE APÊNDICES	10
1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 QUAL SUBJETIVIDADE ?.....	22
2.2 CONCEPÇÕES DE SUJEITO	27
2.3 SUJEITO, SUBJETIVIDADE E A EDUCAÇÃO	39
2.4 TRABALHO E EDUCAÇÃO	46
2.5 MITO E SUBJETIVIDADE.....	48
3 O CAMINHO METODOLÓGICO	54
3.1 CENÁRIO DA PESQUISA	55
3.2 SUJEITOS DO ESTUDO.....	56
3.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	57
3.4 VALIDAÇÃO DOS DADOS.....	60
3.5 CUIDADOS ÉTICOS	61
4 TECENDO O FIO DA SUBJETIVIDADE COM AS MOIRAS	63
4.1 EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE	68
4.2 O LUGAR DO AFETO NA APRENDIZAGEM.....	84
4.3 INTERSUBJETIVIDADE.....	115
4.4 O PERFIL DO DOCENTE - O CUIDADOR.....	124
4.5 AS MOIRAS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO	128
4.6 MODELO PEDAGÓGICO E A SUBJETIVIDADE.....	145
4.7 O TRABALHO COMO LÓCUS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA.....	154
4.8 CONTEÚDOS PARA DESENVOLVER A DIMENSÃO SUBJETIVA.....	161
4.9 ANÁLISE DE DOCUMENTOS.....	164
4.10 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES.....	166
5 REFLETINDO E TECENDO CAMINHOS	170
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
APÊNDICES.....	181

Lista de Quadros

Quadro 1 – Categorias e sub-categorias do estudo	55
Quadro 2 - Identificação das informantes com as Deusas Moiras.....	122
Quadro 3 - Deusas Moiras e sentimentos dos participantes	122
Quadro 4 - Deusa Moiras e lugar onde a vivência ocorreu	128

Lista de Figuras

Figura 1 – As Moiras.....	51
Figura 2- Representação da Deusa Cloto.....	116
Figura 3 – Representação da Deusa Láquesis.....	118
Figura 4 - Representação da Deusa Átropos.....	120
Figura 4 - Matriz do destino a partir do Mito da Moiras.....	128

Lista de Apêndices

Apêndice 1 - Quadro de sentimentos das egressas comparado às Deusas Moiras.....	162
Apêndice 2 - Roteiro para Entrevista.....	164
Apêndice 3 - Termo de Aceite de Orientação.....	167
Apêndice 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de egressas.....	168
Apêndice 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de docentes e coordenadores....	170
Apêndice 5 - Termo de Compromisso de Utilização e Divulgação de Dados.....	172
Apêndice 6 - Termo de Autorização para Análise de Documentos	173

Resumo

BARBOSA, Shirlaine Valeriano Alves. O lugar da subjetividade na educação do trabalhador da saúde. Dissertação de Mestrado. Pós Graduação em Educação na Saúde e Gestão do Trabalho, Itajaí, 2009.

Resumo: este estudo constitui-se de uma investigação do tipo exploratório-descritiva, estruturada a partir de uma abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas com 15 egressos de três cursos de especialização em saúde ofertados a profissional de saúde nas áreas temáticas da estratégia saúde da família, enfermagem obstétrica e processos educacionais. O problema que gerou esta investigação esteve em torno de categorias temáticas que comporiam uma matriz curricular para que a subjetividade fosse incluída nos processos educativos uma vez que, empiricamente constatados, uma negação do sujeito nos processos de formação para o trabalho em saúde. Os objetivos que nortearam este estudo foram: identificar o ‘lugar’ da subjetividade nos processos de aprendizagem do trabalho em saúde; Analisar os discursos e experiências dos entrevistados através dos significados e sentimentos que permearam a vivência destes no processo de aprendizagem; conhecer a percepção do docente sobre a expressão da subjetividade dos sujeitos do processo de aprendizagem; identificar conteúdos a partir da proposição dos egressos para compor um currículo que contemple as dimensões subjetivas dos aprendizes. O mito das Moiras foi usado visando estabelecer uma compreensão simbólica da subjetividade dos aprendizes. O estudo possibilitou compreender, como determinante na inclusão do campo da subjetividade, a afetividade humana e a partir deste a relevância da intersubjetividade, materializada no grupo como espaço de identificação do "eu" e, da prática pedagógica alicerçada numa concepção participativa, transformadora e integral da pessoa onde os elementos do pensar e do sentir possam ser integrados. Identifiquei, na falta de familiaridade e no constrangimento dos aprendizes em expressarem seus sentimentos e emoções a divisão histórica e culturalmente estabelecida entre os “saberes racionais” e “saberes emocionais” estes últimos relegados a um plano secundário e hierarquizado pela razão iluminista. Aponto para a necessidade de superar estas dicotomias inovando as práticas curriculares e pedagógicas no trabalho em saúde na direção de integrar dialeticamente cognição e afetividade, razão e emoções na construção de conhecimentos cognitivo-afetivos, pois os aprendizes não deixam os aspectos afetivos de sua personalidade do lado de fora da sala de aula quando interagem com objetos do conhecimento e não deixam paralisados seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto produzem conhecimento.

Palavras-chave: 1) Saúde; 2) Ensino Profissional; 3) Subjetividade 4) Currículo

Abstract

Author: Shirlaine Valeriano Alves Barbosa

Supervisor: Dr. Maria Tereza Leopardi.

This study consists of an exploratory-descriptive investigation, structured based on a qualitative approach. Interviews were carried out with fifteen students who have completed three specialization courses in health, offered to health professionals in the areas of family health strategy, obstetric nursing and educational processes. The problem that generated this research focused on the thematic categories that would compose a curricular matrix in such a way as to include subjectivity in the educational processes, since empirical evidence shows that individuals deny this aspect in training processes in health work. The objectives of this study were: to identify the “place” of subjectivity in the learning processes in health work; to analyze the discourses and experiences of the interviewees through the meanings and feelings that permeate their experiences in the learning process; to find out the teachers' views on the individuals' expressions of subjectivity in the learning process; and to identify contents based on the former students' proposal to develop a curriculum that includes the subjective dimensions of the learners. The Moirae myth was used to establish a symbolic understanding of the learners' subjectivity. The study enabled understanding, as a determining factor in the inclusion of the field of subjectivity, human affectivity and through this, the relevance of intersubjectivity, materialized in the group as a space of identification of the “self” and of the teaching practice, based on a participatory, transforming and integral concept of the person, where the elements of thinking and feeling can be integrated. I identified, in the lack of familiarity and the learner's embarrassment when expressing their feelings and emotions, the culturally and historically established division between “rational knowledge” and “emotional knowledge”, the latter being relegated to secondary and hierarchical plan by enlightened reason. I point out the need to overcome these dichotomies, innovating the curricular and pedagogical practices in health work, in order to dialectically integrate cognition and affectivity, reason and emotions, in the construction of cognitive-affective knowledge, as learners do not leave the affective aspects of their personalities outside the classroom when they interact with objects of knowledge, neither do they leave their feelings, affection and interpersonal relations paralyzed when they produce knowledge.

1 Introdução

Este trabalho de investigação foi realizado, tendo presente que, nos últimos anos, vêm sendo processadas importantes mudanças no campo da saúde pública e, especificamente, na área da educação para o trabalho em saúde. Uma área, até então marginalizada e considerada secundária nas diretrizes e políticas de saúde, ganha uma nova expressão no conjunto das ações desenvolvidas atualmente pelos serviços de saúde no Sistema Único de Saúde.

Venho observando, ao longo dos anos, que esta prática educativa, como tarefa do próprio sistema de saúde, canaliza importantes movimentos de mudança dos modelos pedagógicos praticados pelo sistema formal de educação e inaugura novas formas de construção de conhecimento, ainda que haja os que reproduzem os sistemas pedagógicos tradicionais no trabalho.

Neste contexto, as ações educativas dirigidas aos trabalhadores da Saúde Pública vêm constituindo um componente relevante no conjunto das diretrizes políticas, desde o Ministério da Saúde, passando pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde. Este movimento de valorização do debate em torno dos 'Recursos Humanos da Saúde' ocorre por histórica necessidade de melhorar os perfis profissionais da saúde, problema só tardiamente enfrentado pelo conjunto de atores que operam o campo da saúde. Por outro lado, temos um inadequado perfil profissional em saúde frente às exigências de atuação no SUS, considerando seus pressupostos, modelos de organização do cuidado em saúde, princípios, diretrizes e finalidades.

Os programas de desenvolvimento e formação de trabalhadores em saúde têm sido implantados a partir de diversos interesses nos níveis de gestão, quais sejam: responder a um conjunto de problemas em torno da baixa efetividade dos serviços de saúde e de desenvolver competências e habilidades específicas, para o desenvolvimento das ações de saúde na formação técnica, superior e de pós-graduação.

Na minha trajetória profissional e após acompanhar e coordenar, por alguns anos, processos pontuais e/ou sistemáticos de ensino-aprendizagem formais e informais no sistema público de saúde, senti-me motivada a refletir sobre a dimensão subjetiva nestes processos de aprendizagem, aprofundando meu olhar sobre o outro, seu modo de ser, sua

particularidade, suas relações interpessoais, aspectos tecidos nos espaços de aprendizagem no trabalho.

Desejei estender o meu olhar e minha compreensão sobre a condição humana do aprendiz nas relações estabelecidas entre ensino e trabalho, no ambiente da prática profissional, demarcadas e condicionadas pelas forças hegemônicas no capitalismo, com sua ideologia, sua cultura e, por outro lado, pela escola dada pela sua tradição curricular frente aos paradoxos do viver humano no trabalho.

Minha intenção foi pesquisar um campo do conhecimento que ajude a contrapor a racionalidade que impera nos processos de trabalho em saúde, resgatando uma visão mais sensível e humana sobre o fazer e o ser.

Pretendi, nesta busca por compreensão, abrir algumas brechas sobre o tema da subjetividade, para que sua complexidade pudesse ser percebida e abordada, respeitando seu conteúdo humano nos processos de aprendizagem em saúde, alterando sua condução, no sentido da inclusão de elementos subjetivos, intersubjetivos e sócio-afetivos.

Percebo que fenômenos históricos de produção de pensamento, de conhecimento, de valorização do saber, condicionados à ciência positiva, vêm determinando que a subjetividade não seja incluída na produção do trabalho da saúde, assim como em outras esferas do trabalho.

Desta forma, o objeto deste estudo situou-se na educação e, na realidade, esta serviu para este projeto de sociedade industrial, liberal e capitalista. Neste modelo a fragmentação do ser e do conhecimento tem predominância e a força ideológica na formação do ser e da sociedade serve para um determinado tipo de projeto de sociedade e de homem, no qual o ser humano é mecanizado e negado em sua inteireza e humanidade.

Ao buscar compreender quem é e o que sente este sujeito, desejava analisar se estes novos espaços de aprendizagem no trabalho vêm revendo também sua forma de educar, considerando a perspectiva dos significados simbólicos, dos sentimentos, da consciência de si dentre outros elementos.

Entendi que, para refletir sobre a subjetividade dos aprendizes-trabalhadores, precisaria recorrer à linguagem e compreensão simbólica, decidindo então utilizar o Mito das Moiras, que traz uma perspectiva diferenciada de explicação de mundo, da vida, do ser em sua

jornada de autoconstrução. Neste mito encontramos importantes elementos de representações sociais da vida, do trabalho e posições existenciais que podemos assumir na vida, seja pela via da pré-destinação ou pela autonomia, como sujeitos de história.

Pela interpretação dos símbolos, podemos evidenciar sentimentos, desejos e ações que, de outro modo, poderiam ser descaracterizados ou escondidos, se quiséssemos compreendê-los somente em sua aparência. Entendi que esta forma de ver o ser, pela imagem simbólica, possibilitaria ao sujeito mostrar sua subjetividade, sua intimidade, alcançando-o pela linguagem afetiva, em seus silêncios e palavras, em sua dureza ou emoção.

E neste percurso subjetivo, foi possível iniciar um conhecimento através da partilha dos sentimentos e dos significados que permitiram, dentro das possibilidades de cada um, a expressão da subjetividade, que se revelou estar num lugar guardado e que começa a dar os primeiros passos, para vir à cena cotidiana da sala de aula.

Mas, angustiava-me pensar por onde começar com temática tão complexa? O que destacar diante da principal inquietação que diz respeito ao que deveria ser o centro do processo: o sujeito. Na maioria das vezes, a centralidade da aprendizagem reside na instrumentalização profissional e no conhecimento, sem espaço para o sujeito que produz o trabalho, que promove o trabalho vivo em saúde.

Nesta direção, elenquei algumas questões que integravam as aproximações primárias para descortinar processos historicamente vividos, reproduzidos e construídos no campo do trabalho e da formação profissional em saúde, e que, cotidianamente, seja na academia ou nos serviços de saúde, ainda são experimentados como espaços de negação do sujeito, de sua história, sensibilidade, criação, sentimentos.

Foram perguntas tecidas ainda de forma desordenada, bruta e expressaram minha emoção diante da desumanização, descorporificação do sujeito e fragilização dos vínculos intersubjetivos nos serviços de saúde. As motivações para repensar esta temática sinalizam preocupações, angústias, esperanças e desejos diante da urgente necessidade humana de reinventar e criar formas novas de conviver e viver, relacionar-se consigo mesmo e com o outro, também no espaço de produção da saúde.

Elas expressam, também, minha negação ao modelo cartesiano e positivista, em sua forma histórica de estruturar o pensamento humano, o conhecimento, a sociedade, a saúde, a educação, que estão impregnadas e *matrizadas* em nosso *ser e fazer* profissional.

Neste contexto, teci algumas perguntas que nortearam meu percurso investigativo:

- a. como incluir a subjetividade no cotidiano da aprendizagem no trabalho em saúde, considerando as tendências racionalizadoras, tecnicistas e positivistas em que se estrutura o processo de aprendizagem;
- b. qual é o lugar do afeto no trabalho em saúde e na experiência de aprender no trabalho;
- c. quais as possibilidades e limites para a inclusão da subjetividade nos currículos de formação para o trabalho em saúde?

Diante destes questionamentos iniciais, propus identificar qual o lugar da subjetividade nos processos de aprendizagem para o trabalho em saúde, reconhecendo os sujeitos destes processos - como eles sentem, experimentam e avaliam a atenção à sua subjetividade.

Busquei compreender este tema recorrendo a alguns autores e poetas que apresentam uma releitura do mundo com perspectivas humanistas, críticas, dialógicas, dialéticas, como Edgar Morin, em sua teoria da complexidade, Fernando Gonzales Rey, na sua perspectiva histórico-cultural, Fernando Pessoa, na sua ímpar capacidade de compreender o sujeito, em Jacob Levi Moreno, em seus conceitos de momento, tele, espontaneidade, dentre outros estudiosos da condição humana e do campo da educação, dentre outros autores tão relevantes para este tema.

E, para encontrar o ser humano aluno e trabalhador, como indicado cima, propus-me a aproximar da sua subjetividade, tendo como quadro de referências algumas interpretações sobre o Mito das Moiras.

Neste contexto, a diversidade da realidade sócio-sanitária tocantinense está a exigir profundas e urgentes mudanças das teorias curriculares e dos métodos pedagógicos que fundamentam as práticas educativas de requalificação profissional, pois está inserida num contexto sócio-cultural-econômico com características muito peculiares e que exigem uma

compreensão das identidades forjadas neste novo território, que não é novo só geograficamente, mas novo também na emergência de um novo sujeito moderno.

Ao refletir sobre os significados do existir do sujeito aprendiz-trabalhador, compreendi e senti que foram renovadas as esperanças de poder pelo menos tangenciar e acolher a inteireza humana, pelo resgate do compromisso com a vida, com a liberdade, consigo mesmo e com o outro.

Neste contexto, percebo que, tanto docentes e quanto gestores de saúde têm dificuldades para aderir a novos paradigmas na educação que os afastem das práticas tradicionais. Estes atores não têm acesso a modelos teóricos e curriculares que permitam processar rupturas com elementos que promovem a estagnação e a construção de novas referências e práticas na qualificação profissional no trabalho. Esta situação também expressa uma “zona de conforto” experimentada na reprodução do trabalho alienado.

No Tocantins, os serviços e a gestão da saúde pública teve que estruturar-se para atender aos desafios da formação e desenvolvimento de trabalhadores do SUS em função do aparelho formador estar, num estado novo, estabelecendo seu ensino na área da saúde. Por outro lado, as demandas da prática profissional se mostraram mais rápidas e exigiram uma oferta vinculada ao trabalho.

Assim, constato que há uma diversidade de modelos e práticas educacionais no ambiente do trabalho em saúde, mas estes não incluem a dimensão subjetiva nos processos de qualificação dos trabalhadores em saúde, seja nas práticas cotidianas, seja nos rituais do aprender no e para o trabalho, pois estão centrados mais na lógica objetiva, racional, tecnicista, não levando em conta a compreensão da categoria sujeito como dimensão da própria aprendizagem e ação profissional.

As instituições de ensino vêm construindo importantes mudanças em seus modelos formativos, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento da educação profissional em saúde no Brasil. Mas, por outro lado, ainda existe uma tendência geral a formarem trabalhadores da saúde com insuficiente concepção humanista, integral e com foco no mercado e ainda praticando currículos centrados em modelos de aprendizagem e de saúde baseados na tradição flexneriana, biologicista e medicocêntrica. Em função disso, alguns profissionais ao ingressarem no sistema público de saúde deparam-se com a complexidade

do processo de trabalho, com o sofrimento, o desprazer e as exigências do cotidiano, o que os leva a sentirem-se despreparados para lidar com variáveis dantes imperceptíveis. A complexidade é completada quando estes profissionais bem como os gestores dos serviços de saúde, buscam na aprendizagem no trabalho respostas para adequação do perfil profissional às necessidades apresentadas pelo mundo do trabalho.

Em consequência da prática que tive por vários anos, considerei que estas questões pudessem ser respondidas com as seguintes hipóteses:

- há possibilidades de inclusão da subjetividade nas ações educativas, para que estas contribuam na configuração de novas identidades pessoais e profissionais;
- a subjetividade do trabalhador-aprendiz, concebida em sua integralidade, é negada nos currículos e nos processos de aprendizagem do trabalho, expressos pela exclusão da identidade do sujeito, de sua história, de seu projeto de vida e profissional, durante as atividades de formação;
- as concepções de mundo, de homem, de sociedade, de trabalho são categorias estruturantes que podem possibilitar o desenvolvimento de novos modelos epistemológicos no campo da educação em saúde.

Neste contexto, a afirmação de Assmann (2001, p. 231) ilustra este quadro, pois se tornou ‘urgente re-encantar a educação’, a vida, revendo e reconstruindo os significados do trabalho em saúde e do trabalho educativo como uma possibilidade concreta, como instrumento construtivo para os trabalhadores, que estão cada dia mais solitários, perplexos diante de si mesmos, quando se vêem no espelho, quando pensam em se colocar num caminho existencial de revisão e reconstrução de suas identidades profissionais e subjetivas.

Os objetivos que busquei alcançar foram os seguintes:

- identificar categorias que possam determinar ‘o lugar’ da subjetividade nos processos de aprendizagem do trabalho em saúde;
- analisar os discursos e experiências dos entrevistados, para identificar como são vivenciadas as dimensões subjetivas em suas relações de ensino-aprendizagem;
- analisar objetivos, eixos temáticos e metodologias de ações educativas, em cursos para trabalhadores inseridos nos serviços públicos de saúde;

- conhecer a percepção do docente sobre a expressão da subjetividade dos sujeitos do processo de aprendizagem.

A subjetividade, nos processos de aprendizagem, ora tendo oportunidades de expressão, ora sendo negada, caracteriza-se como um movimento ambíguo, determinado não só por elementos externos, mas também construídos pelo próprio sujeito.

No estudo, foi possível perceber que a maioria pode sentir-se sujeito, e esta condição foi vivida especialmente por meio da participação em grupos, onde puderam expressar seus sentimentos e dificuldades no trabalho, ser acolhidos e cuidados como pessoas, participar na construção do curso, quando foram escutados e puderam ter uma referência de relação horizontal com os professores, dentre outros aspectos.

Por outro lado, nos momentos em que o sujeito tenta transpor o curso para o local de trabalho, a possibilidade de expressão da subjetividade é negada, ocorrendo uma consciência de não serem sujeitos. Então, embora desejemos seja vivenciada esta expressão subjetiva no curso, o sujeito depara-se com os limites colocados pela prática que os impede de exercerem plenamente o que desejam.

Dentro deste contexto, estamos sempre descobrindo novos horizontes, refazendo e ampliando projetos pessoais, mudando formas de ser e pensar, somos um vir a ser, a partir dos conflitos entre mudanças implicadas com o mundo do outro e o mundo interno, as quais são exigidas no contexto de relações com a sociedade e em processos de trabalho que podem necessitar que desloquemos modelos já pensados e estruturados experimentando outros modelos que venham a dar respostas aos desafios sociais e individuais.

Qual espaço no trabalho permitirá que o trabalhador-aprendiz possa constituir-se como sujeito? Neste sentido, Touraine (1997, p. 67) analisa e resgata o lugar do sujeito no processo de mudança social, afirmando que não *podem existir outros lugares de combinação de estratégias econômicas e de identidades culturais fora do próprio indivíduo*, pois ele é o ator deste mundo de racionalidades.

2 Fundamentação Teórica

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem o formato 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

2.1 QUAL SUBJETIVIDADE ?

Acredito que as correntes de pensamento voltadas para perspectivas teóricas de cunho humanista, dialético e as recentes sistematizações das teorias da complexidade e holísticas abrem janelas conceituais importantes para uma análise mais crítica da subjetividade.

No ato de conceituar subjetividade é fundamental contextualizar de onde e de qual período histórico, de qual produção econômica, política e cultural estamos partindo, pois a subjetividade é antes de tudo uma construção social e histórica, um produto social.

Neste sentido, Ortner (2007, p. 376) faz uma leitura a partir da antropologia crítica e define a subjetividade com distintos conceitos estruturantes, ou seja, refere-se

(...) ao conjunto de modos de percepção, afeto, pensamento, desejo, medo e assim por diante, que animam os sujeitos atuantes. Mas eu sempre me refiro, da mesma forma, às formações culturais e sociais que modelam, organizam e provocam aqueles modos de afeto, pensamento, etc.

Por sua postura antropológica, o exame da subjetividade oscila entre as ‘formações culturais e os estados internos dos sujeitos atuantes’. Nesta linha, Ortner parte primeiramente por conceituar o sujeito afirmando que, se fosse analisar o foco da teoria social e cultural ao longo do século XX, ele concluiria que o debate central foi sobre o papel do ator social, sendo que este pode ser pessoa, ator, sujeito ou agente, dependendo do pensador e da postura que este sujeito assume e é condicionado culturalmente.

Exemplificando as diferentes concepções de sujeito, este autor situa o debate em torno de quem é o sujeito, contextualizando a construção social e filosófica do conhecimento, identificando que

embora as origens da luta sobre a significância do sujeito pudessem ser localizadas muito anteriormente dentro da filosofia, a versão do século XX aparece como um debate principalmente entre as recém-surgidas ciências sociais, por um lado, e certas linhas de pensamento filosófico, por outro. Na primeira metade do século, o debate se configurou como uma reação filosófica à emergência de teorias de ‘restrição social’ (Durkheim) e ‘determinismo social’ (Marx), com Sartre (1966), em especial, defendendo, ao contrário disso, em o Ser e o Nada, a primazia da ‘liberdade’ humana (...) (Ortner, 2007, pág. 377).

Em Bock e Gonçalves (2005, p.112), o conceito de subjetividade é apresentado em diversas abordagens e contextos históricos, e reconhecem a importância de localizar a subjetividade e identificá-la como construção histórica, de modo que, o que vemos da subjetividade hoje, que está sendo construída, nem sempre existiu desta forma.

Tentando compreender quando o homem passa a ser concebido como sujeito, as autoras acima analisam que as referências dadas na modernidade pelo racionalismo, individualismo, liberalismo da ciência moderna, de modo que, este sujeito tem uma determinação com base na realidade material e cada novo papel vem caracterizado pela realidade material, como alguém que pode *dominar a natureza, produzir, e consumir, e pode fazê-lo por si só. O sujeito é a nova possibilidade de existência do homem moderno, senhor de si (...)* (Bock e Gonçalves, 2005, p.112).

Desta forma, a primeira concepção de sujeito nasce em relação ao processo estabelecido pelas forças produtivas no sistema capitalista. Ao nascer livre, está submetido ao capital. Mas a evolução da história desmonta o princípio da razão e coloca as contradições que o sujeito traz a partir de suas vivências, agindo sobre a realidade, pois que

(...) De acordo com a concepção sócio-histórica, a subjetividade é constituída em relação dialética com a objetividade e tem caráter histórico. Isso quer dizer ainda que, é na materialidade social que se encontra a gênese das experiências humanas que se convertem em aspectos psicológicos; quer dizer as experiências individuais e subjetivas são possíveis apenas a partir das relações sociais e do espaço da intersubjetividade. e que estes têm existência e determinação material e histórica (Bock e Gonçalves, 2005, p. 113 e 114).

Com González Rey (2005) deparo-me com reflexões que enfrentam as questões contemporâneas da sociedade e com a necessidade de ampliarmos o foco para dinâmicas e processos mais complexos, na tentativa de construirmos processos com sentido e significação sobre o coletivo e o singular nos processos de trabalho. Assim, Bock e Gonçalves (2005, p 124), apud Gonzalez Rey, afirmam que os sujeitos produzem significados a partir do seu contexto cultural e social, encontrando possibilidades de desenvolvimento tanto no espaço social como no cultural, sendo suas ações fonte de subjetividade.

Neste sentido, Martinez (2005, p.16) afirma que a concepção de subjetividade ‘implica o reconhecimento das formas diversas, singulares e complexamente configuradas por meio das quais se expressa o psicológico’. Assim, a subjetividade entendida ‘como configurações de significados’ vai se constituindo a partir de múltiplos elementos,

processos e condições, nos quais a relevância de um não pode ser entendida fora de sua relação com outros.

Neste sentido, para González Rey (2005, p.35), a subjetividade seria *um sistema não fundado sobre invariantes universais*, integrando o atual e o histórico em cada ação. Para este autor (2007)

Apesar da conotação metafísica, racionalista e individualista que o termo subjetividade tomou na história do pensamento filosófico ocidental, ele tem representado uma opção de significação para processos de uma qualidade particular, em cuja definição intervém a qualidade do sujeito que os produz, qualidade que não é definida apenas por uma expressão racional, mas por uma expressão simbólico-emocional, que caracteriza a produção psíquica nos diferentes espaços e áreas da vida humana (Gonzales Rey, 2007, p. 129).

Segundo González Rey (2007, p.134)) o caráter processual, sistêmico, plurideterminado e não-determinista da subjetividade humana foi muito bem definido na obra de Morim quando este enfatiza a processualidade rica e diversificada que integra o subjetivo e o contexto histórico-social, integração que sempre ocorre por meio da ação de um sujeito, de seus posicionamentos, de suas reflexões e de sua capacidade de criação.

De acordo com este mesmo autor, a singularidade é um conceito muito relevante na compreensão da subjetividade:

A subjetividade somente por ser estudada a partir de uma perspectiva construtivista interpretativa, que assume o singular como uma exigência do próprio caráter diferenciado dos processos subjetivos. (...) A singularidade na psicologia tem sido sacrificada em razão da tendência dominante da padronização, que surgiu como expressão da quantificação do fenômeno psíquico. A quantificação reduziu a organização complexa dos sistemas psíquicos a categorias analíticas suscetíveis de medição (Gonzalez Rey, 2007. P. 134-135).

Quanto às possibilidades da criatividade, enquanto expressão singular e capaz de ser uma opção não prevista da ordem estabelecida este autor segue analisando:

A criatividade é uma das expressões mais interessantes do subjetivo, expressa a capacidade humana para subverter o dado, condição essencial para o crescimento da humanidade. A criatividade sempre representa uma possibilidade de produção de sentidos diferentes que permitem ao sujeito desenvolver o sistema complexo da ação criativa.

A categoria *sentido* ocupa um lugar central da subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey que retoma o conceito de sentido construído por Vigotsky

O conceito de sentido em Vigotsky é um esforço por definir um tipo de unidade psicológica que está implicada de forma ativa com o sistema psíquico como um todo. Essa unidade integra o cognitivo e o afetivo em um novo nível, não como uma adição, mas em unidades psicológicas em que a integração desses processos marca uma nova forma de funcionamento psicológico. As funções tradicionais analisadas pela psicologia como processos independentes passam a ser analisadas dentro do sistema da consciência, no qual seu funcionamento é inseparável das emoções que surgem nesse processo (...) (Gonzalez Rey, 2007, p. 125).

A categoria *sentido*, de acordo com González Rey (2007), permite não apenas a representação de uma unidade diferente da psique, mas também compreendê-la como momento de um sistema que forma parte de cada uma de suas expressões particulares, momentos ao que Vigotsky não chegou na sua obra. Assim, podemos inferir que não existem

sentidos isolados, todo sentido expressa o sistema da subjetividade individual e, por sua vez, integra nessa expressão o impacto subjetivo de uma história e de vários contextos atuais, que aparecem não como cópia das experiências vividas, mas como conseqüências delas, as quais, por sua vez, adquiriram seu valor subjetivo em função das características do próprio sistema subjetivo no momento em que foram vivenciadas pelo sujeito (2007, p. 125-126).

A expressão *sentido subjetivo* definido por González Rey (2007), então, revelará essa relação inseparável do sentido com o sistema subjetivo o que leva a compreender o sentido como subjetivamente produzido. Assim, o sentido subjetivo representa uma integração entre os processos emocionais e simbólicos e ‘representa a categoria ontológica’ que nos permite analisar de uma forma completamente diferente às categorias psicológicas. Ampliando seu conceito, esse autor afirmará

A categoria de sentido subjetivo, expressa a integração entre a processualidade, que caracteriza o desenvolvimento dos sistemas complexos. Os sentidos subjetivos representam a unidade do emocional e simbólico sobre uma definição produzida pela cultura (ou seja, os sentidos sempre se organizam sobre espaços simbolicamente existentes e significam, justamente, a possibilidade diferenciada da ação humana dentro de tais espaços) (González, 2007, p. 136).

Acrescenta outro conceito nesta lógica (González, 2007, p. 136) que são as configurações subjetivas que coloca limites para construção singular do sujeito e que são dominantes no sistema subjetivo. Embora, sejam vistas como pontos de tensão que podem forjar novas formas, antes de significarem uma barreira absoluta. Afirma, assim, que as configurações subjetivas têm caráter gerador, que possibilitam a construção de novos sentidos. Pois, vejamos que

As configurações subjetivas e os sentidos subjetivos se atravessam uns aos outros, gerando contradições e tensões causadoras de mudanças. Um sentido subjetivo pode ser converter em uma configuração subjetiva ao integrar um sistema de sentidos diferenciados em torno de si, em um determinado contexto (González Rey, 2007, p. 136).

Ou seja, as configurações subjetivas não podem ser analisadas como causas de comportamento, mas sim como uma fonte de sentido subjetivo para qualquer atividade humana. Como analisa Gonzalez (2007):

As configurações subjetivas expressam a organização subjetiva do sujeito, a qual é constituinte de todas as suas ações, ainda que os novos sentidos subjetivos surgidos no curso da ação não estejam contidos nessa organização objetiva a priori. (...) A configuração subjetiva alimenta-se e desenvolve-se a partir da variedade de sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito no contexto de suas ações, mas mantém núcleos estáveis de produção subjetivas que devem ser identificados nas diferentes formas que assumem no comportamento humano (González, 2007, p. 138).

Em suma, as perspectivas da teoria da complexidade e histórico-cultural, em minha opinião apresentam uma abordagem mais coerente de subjetividade aos processos sociais, culturais e individuais pelos quais a contemporaneidade enfrenta desafios teóricos e epistemológicos novos e urgentes na apreensão das novas identidades individuais e coletivas. Assim, concordo com González e Morin em suas perspectivas teóricas de sujeito e a subjetividade. González (2007) define a subjetividade na perspectiva histórico-cultural, existindo em sua *dupla condição de processo e configuração, e está relacionada à configuração de todos os sistemas humanos, desde o sujeito concreto até as instituições e os espaços sociais que servem como cenários das diferentes atividades humanas.*

Neste trabalho, a subjetividade será analisada como sistema em desenvolvimento, no qual os significados construídos pelos sujeitos, em seus diferentes instantes de vida, nunca estão determinados, sendo sempre uma possibilidade, conforme González Rey (2005, p. 35).

Daí, vemos que a aprendizagem no trabalho em saúde, se incluída a dimensão subjetiva, poderá contribuir para transformar os sujeitos e suas práticas de trabalho, pois nada está pronto, acabado, na dimensão humana do ser, sendo aí um local de práticas, no qual o sujeito não é só racionalidade.

Além disto, poder refletir sobre o trabalho, numa perspectiva de construção do conhecimento e da revisão das práticas, inclui necessariamente o significado dado pelo profissional de saúde a ele. A riqueza de partir da experiência e dos significados individuais poderia estar ancorada na acolhida que os currículos praticados possibilitariam ao trabalhador-aprendiz atuar como sujeitos de sua aprendizagem.

2.2 CONCEPÇÕES DE SUJEITO

A noção de sujeito é extremamente controvertida. Nas diferentes perspectivas epistemológicas, confrontamo-nos com o paradoxo da evidência e não-evidência. Onde se encontra este sujeito? O que é? Quem é? Em que se baseia?

No percurso do pensamento moderno, ser sujeito tem sido debatido com algumas variações de caráter filosófico. Algumas áreas do conhecimento como a antropologia, a filosofia, o direito, a psicologia, a política, entre outras, foram participando da tecitura desse sujeito. Atualmente convivem, não sem conflito, modelos explicativos de construção do sujeito. Por exemplo, temos modelos deterministas, evolucionistas, pessimistas, otimistas, cognitivistas, construcionistas, etc.,

Em muitas filosofias, o sujeito confunde-se com a alma, com a parte divina ou, pelo menos, com o que é superior em nós, já que nela se fixam o juízo, a liberdade, a vontade moral e assim por diante. Se considerarmos, por outro lado, por exemplo, a ciência, observamos determinismos físicos, biológicos, sociológicos ou culturais e, nessa ótica, o sujeito desfaz-se em múltiplas partes.

O nascimento da ciência moderna foi precedido e acompanhado por um desenvolvimento do pensamento filosófico, que deu origem a uma formulação extrema do dualismo espírito versus matéria. Essa formulação veio à tona no século XVII, através da filosofia de René Descartes. De acordo com Capra (1983, p. 25), 'para este filósofo, a visão da natureza

deriva de uma divisão fundamental em dois reinos separados e independentes: o da mente (*res cogitans*) e o da matéria (*res extensa*)’.

Foi esta separação que sustentou a ciência cartesiana, para a qual o interesse científico deve estar nos fatos e na natureza especialmente, porque a verdade científica não pode nascer de uma inferência, mas sim de uma experiência.

É, portanto, no próprio *indivíduo*, em sua natureza sensível e racional, que estes pensadores vão buscar os fundamentos para as novas teorias científicas. Segundo Marcondes (2005), este tipo de concepção estará ancorada no *argumento do cogito* de Descartes

É com base na razão subjetivista que se construirá a nova concepção de conhecimento. O exercício da razão filosófica equivale, em larga escala, a revelar ao próprio homem sua natureza racional, a purificá-lo das crenças e preconceitos obscurantistas que lhe foram inculcados pela tradição. Equivale também a retomar o caráter originário do pensamento e da racionalidade, de modo a adotá-lo como ponto de partida seguro de um novo processo de conhecimento que produzirá, este sim, teorias válidas (2005, p. 21)

Desta forma, podemos analisar que a modernidade caracteriza-se por uma ruptura com a tradição e que busca no sujeito pensante seu novo foco, um novo ponto de partida para a construção e para justificar o conhecimento. Neste sentido, Marcondes afirma que

O indivíduo será, portanto, a base deste novo quadro teórico, deste novo sistema de pensamento. (...) Portanto, de acordo com este modelo, a subjetividade é o termo dominante na relação sujeito/objeto, enquanto relação de conhecimento. O próprio objeto é, assim, de certo modo, uma construção do sujeito, de projeção de suas categorias sobre o real. É exatamente a isto que Kant se refere na introdução à Crítica da Razão como revolução copernicana, uma inversão do modelo clássico de conhecimento. (...) O sujeito transcendental kantiano é um sujeito formal e abstrato, uma espécie de estrutura universal da subjetividade (2005, p.22-23).

Em consonância com este pensamento, Capra compreende que a filosofia de Descartes não se mostrou importante apenas em termos do desenvolvimento da física clássica, ela exerce, até hoje, uma tremenda influência sobre o modo de pensar ocidental. A concepção de sujeito assenta-se neste paradigma, que está profundamente enraizado em nossa cultura.

Para Capra (1983, p.24), este paradigma formulado por Descartes aceitava dois mundos: um relevante ao conhecimento objetivo, científico – o mundo dos objetos; e outro, um mundo intuitivo, reflexivo – o mundo dos sujeitos. Por um lado, as ciências, as técnicas, a matemática; por outro, a alma, o espírito, a sensibilidade, a filosofia, a literatura.

Segundo Capra (1983, p. 49),

em consequência da divisão cartesiana, indivíduos na sua maioria têm consciência de si mesmos como egos isolados existindo “dentro” de seus corpos. (...) Posteriormente, cada indivíduo foi dividido num grande número de compartimentos isolados de acordo com as atividades que exerce, seu talento, seus sentimentos, suas crenças, etc., todos estes engajados em conflitos intermináveis, geradores de constante confusão metafísica e frustração.

A visão mecanicista acha-se intimamente vinculada a um determinismo rigoroso, causal, determinado e previsível. Nesta concepção de mundo, a subjetividade aparece como fonte de erros. O pressuposto da existência de um indivíduo, dotado de uma natureza racional que caracterizaria precisamente a subjetividade, é central neste novo paradigma.

O paradigma subjetivista começa a entrar em crise por várias dificuldades, especialmente às de ordem interna. O grau de certeza que provém do sujeito pensante, no modelo cartesiano, não consegue ser mantido quando o pensamento volta-se, agora, não mais sobre si mesmo, mas sobre o mundo natural, ao pretender conhecer a realidade. Vejamos como Marcondes nos ajuda a compreender esta afirmação:

Isto significa que o sujeito pensante se encontra isolado do real, que lhe é externo, fechado sobre si mesmo. O objeto torna-se, neste sentido, uma mera construção do sujeito. É, assim, quase impossível encontrar critérios para a distinção entre o verdadeiro e o falso, ou seja, entre casos que corresponde ao real e outros em que não corresponde, já que não há uma instância independente do sujeito; a própria objetividade resulta de uma determinação do sujeito no processo do conhecimento. (2005, p. 25-26).

Dentre as tentativas de ruptura do paradigma iluminista-racionalista, temos segundo Marcondes (2005) uma *reação romântica*, no século XX, representada especialmente por pensadores do movimento alemão, do chamado idealismo pós-kantiano. O romantismo, baseará sua crítica buscando valorizar

(...) o sentimento e a intuição como formas privilegiadas de relação entre o homem e o real. No entanto, ao valorizar o sentimento e a intuição em oposição

ao racionalismo, ao dar uma importância fundamental à experiência individual, na realidade o romantismo mantém-se, ele próprio, dentro do quadro da filosofia do sujeito, apenas dando à subjetividade um outro sentido (2005, p. 26)

Outra crítica a este paradigma, conforme Marcondes (2005), encontra-se em Hegel que estabelece uma contraposição ao pressuposto do caráter originário da subjetividade, contrapondo a esta idéia a noção de uma consciência historicamente determinada, constituída e não mais originária.

É principalmente nas Lições de Iena (1805-1806) que se encontra o problema de consciência e subjetividade, formulada por Kant, qual seja, a de um sujeito concebido como a-histórico, atemporal. Hegel, mantém ao contrário, que a consciência e o sujeito devem ser considerados como formados, ou seja, como resultados de um processo de formação que é, fundamentalmente, um processo de interação da consciência com as outras consciências. Podemos identificar esta formulação (...) como precursora da noção de intersubjetividade (2005, p. 27).

Desta forma, podemos inferir que a subjetividade resulta de um processo de formação cultural, de uma socialização. A relação com a realidade não se dá, portanto, a partir de um ato de consciência do indivíduo, mas a partir da inserção do indivíduo em uma cultura. O social é anterior ao subjetivo e constituidor da subjetividade.

Mais tarde, no século XX, assistimos à invasão da cientificidade clássica nas ciências humanas e sociais. De acordo com Capra (p. 47), foi uma época em que se expulsou o sujeito das ciências, e foi substituído ‘por estímulos, respostas, comportamentos. Expulsou-se o sujeito da história, eliminaram-se as decisões, as personalidades, para só ver os determinismos sociais’.

Avançando no tempo, os paradigmas modernos questionam um conjunto de premissas e noções que orientam até hoje a atividade científica, a compreensão do sujeito, dando lugar a reflexões sobre a ação social e sobre a subjetividade, implicada com o conceito de autonomia, uma categoria de extrema relevância na compreensão de quem é o sujeito.

Em Marx e Engels (1979) teremos uma radicalização desta crítica. Iniciando nas noções de alienação e ideologia. Assim, tanto as representações que a consciência produz como as representações da classe dominante são socialmente determinadas, e as últimas são

impostas à sociedade como um todo. As duas passagens a seguir, ilustram e corroboram com a crítica opositora do pressuposto iluminista da racionalidade. No pensamento marxista, a libertação do homem só será possível na medida em que se transformar a sociedade:

As idéias da classe dominante são, em cada época, as ideais dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao tempo, sua força espiritual dominante (1979, p. 72)

Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc. mas só os homens reais e ativos, tais como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas (...). E se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida (p. 36-37).

Marx reserva ao sujeito coletivo e, portanto, à iniciativa humana, um papel fundamental no processo histórico. A racionalidade da história é feita a partir da racionalidade humana e os homens fazem sua história. Neste determinismo histórico, a iniciativa histórica do indivíduo acaba anulada porque o sentido histórico do indivíduo já está dado pelo jogo combinado das forças produtivas e da ação obrigatoriamente racional do sujeito coletivo. Entretanto, acredito que a história, a criação do novo, a emergência de comportamentos derivam de práticas sociais, tanto produzidas como produtoras de significações plurais. Estas, como a experiência torna evidente que se pode reduzir a padrões de racionalidade. Assim, incluir a cultura, assim como o estudo da superestrutura, na análise marxista ampliar-se-ia o escopo de compreensão do sujeito na história e possibilitaria ver o sistema social como regular, mas também como dinâmico e mutante.

Contudo, Morin (2002, p. 293) situa o pensamento econômico de Marx quando retoma o termo de homem genérico e afirma que *o homem genérico de Marx não possuía subjetividade, afetividade, amor, loucura, poesia. Era essencialmente homo faber e economicus. Deve-se enriquecer o genérico.*

Frente à categoria da autonomia do sujeito, Campos (1994, p.53) enfatiza a necessidade de análise e intervenção sobre o mundo da cotidianidade dos serviços de saúde, onde sujeitos concretos podem encontrar as possibilidades de construção de sua autonomia, a partir da experimentação de novas relações de trabalho social.

Ao constituir-se em sua subjetividade, o sujeito interage com os diferentes sistemas de relações do seu contexto e está, continuamente, reconfigurando sua subjetividade. Neste sentido, pode-se destacar a sala de aula, a educação, como contextos importantes de construção da subjetividade, não somente pelo tempo que permanecemos nele, mas pelas possibilidades de interações, de construção de significados, de aprendizagens. Assim, este estudo trará novas possibilidades, ao refletir sobre quais dimensões subjetivas podem ser incluídas nos currículos.

Dentro deste contexto, estamos sempre descobrindo novos horizontes, refazendo e ampliando projetos pessoais, mudando formas de ser e pensar, somos um vir a ser, a partir dos conflitos entre mudanças implicadas com o mundo do outro e o mundo interno, as quais são exigidas no contexto de relações com a sociedade e em processos de trabalho que podem necessitar que desloquemos modelos já pensados e estruturados. experimentando outros modelos que venham a dar respostas aos desafios sociais e individuais.

Na busca por compreender o sujeito, encontro em Morin uma concepção de sujeito que abarca a complexidade da condição humana num novo paradigma científico e com capacidade histórica e cultural de acolhimento das ambigüidades, contradições, certezas e incertezas. Este sujeito é definido como *unidade múltipla, em que o que une separa*. Mas há unidade na diversidade humana e o contrário disto também. Há uma unidade biológica, mas também há uma diversidade na unidade mental, psíquica, afetiva. Então o homem é

racional (sapiens), louco (demens), produtor, técnico, construtor, ansioso, extático, instável, erótico, destruidor, consciente, mágico, religioso, neurótico;goza, canta, dança, imagina, fantasia. Todos esses traços cruzam-se, dispersam-se, recompõem-se conforme os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a inacreditável diversidade humana. Mas todos esses traços aparecem a partir de potencialidades do homem genérico, se complexo, no sentido em que reúne traços contraditórios (2002, p. 64).

Diante da complexidade humana, Morin situa a existência de diversas abordagens na compreensão do sujeito:

A diversidade psicológica é ainda mais surpreendente que a física. Personalidades, caracteres, temperamentos, sensibilidades, humores são de

uma variedade inacreditável. Os princípios de inteligibilidade, os sistemas de idéias são extremamente diversos de cultura para cultura dentro de uma mesma cultura. Conforme as culturas, conforme os indivíduos, as repartições e as combinações entre o pensamento racional – empírico – técnico e o pensamento simbólico – analógico – mágico também são extremamente diversificadas, ao que se acrescentam a diversidade das formas de inteligência, de compreensão e de incompreensão, assim como a diversidade dos modos de pensamento lógico, analógico, intuitivo (2002, p. 58).

Assim, em Morin, cada indivíduo vive e se experimenta como sujeito singular, e é esta subjetividade singular comum a todos, é o que diferencia cada um.

E neste pensamento, podemos observar que a diversidade das culturas, dos indivíduos e a diversidade interior dos indivíduos só pode ser compreendida numa unidade complexa, uma unidade na diversidade. Isto amplia e inverte completamente o foco pelo qual podemos enxergar o ser humano, o sujeito.

E percorrendo as ciências e a filosofia, Morin afirma que a ciência determinista dissolveu a noção de sujeito, a filosofia positivista e a filosofia estrutural perseguiram esta noção. E num sentido complexo, define o sujeito primeiramente em função do território ocupado pelo seu *Eu*, vejamos:

Ser sujeito supõe um indivíduo, mas a noção de indivíduo só ganha sentido ao comportar a noção de sujeito. A definição primeira do sujeito deve ser bio-lógica. Trata-se de uma lógica de auto-afirmação do indivíduo vivo, pela ocupação do centro do seu mundo, o que corresponde literalmente à noção de egocentrismo. Ser sujeito implica situar-se no centro do mundo para conhecer e agir (2002, p. 75)

A partir da delimitação de espaço ocupado, identifica dois conceitos: o de inclusão e o de exclusão. O de exclusão comportaria a noção de que *ninguém mais pode ocupá-lo, nem mesmo um gêmeo univitelino (...). Gêmeos univitelinos podem tudo em comum, salvo mesmo Ego. Este não se partilha (2002, p. 75).*

Aprofundando nesta noção de exclusão, Morin (2002) afirma que

nenhum outro indivíduo pode dizer Eu no meu lugar, mas todos os outros podem dizer Eu individualmente. Como cada indivíduo vive e experimenta-se como sujeito, essa unicidade singular é a coisa humana mais universalmente partilhada. Ser sujeito faz de nós seres únicos, mas essa unicidade é o aspecto mais em comum. (p. 75)

Outro princípio que Morin irá identificar que o princípio da exclusão comporta o princípio da inclusão numa capacidade humana de incluir o Nós no mundo, e o sujeito pode estabelecer uma relação intersubjetiva, sentir amor, dedicar-se ao outro: *o egocentrismo do sujeito favorece não somente o egoísmo, mas também o altruísmo, pois somos capazes de dedicar o nosso Eu a um Nós e um a um Tu. (...) Quando o Eu domina, o Nós é recessivo. Quando o nós domina, o Eu é recessivo (p. 76)*

Nesta seqüência, este autor explicitará essa bipolaridade existencial:

O ser humano é razoável e não é, capaz de prudência e de insensatez, racional e afetivo; sujeito e afetividade intensa, sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer objetivamente. É um ser calculador e sério, mas também ansioso, angustiado, embriagado, extático, de gozo; é um ser invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real, que sabe da morte, mas não pode aceitá-la, que destila mito e magia, mas também ciência e filosofia; possuído pelos deuses e pelas idéias, duvida dos deuses e critica as idéias. Alimenta-se de conhecimentos verificados, mas também de ilusões e quimeras. Na ruptura dos controles racionais, culturais, materiais, quando há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, hegemonia de ilusões, insensatez, o homo demens submete o homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço dos seus monstros.

Encerrando esta seção, encontro em González Rey (2007), definições de sujeito que resumem esta condição de ser um ator de história que vive em processos de criação e recriação individual e coletiva e que nos processos de aprendizagem no trabalho apresentam-se como condição fundamental numa perspectiva de mudança da realidade e do fazer profissional:

O sujeito, em sua ação, é uma fonte permanente de processualidade, de implicação da pessoa no espaço social em que atua. (...) O sujeito está sempre em atividade em seus diferentes espaços de relação social (2007, p. 144).

(...) temos definido progressivamente o sujeito como a pessoa capaz de gerar um adaptação da pessoa à ordem social estabelecida (2007, p. 144)

O sujeito não é uma condição estática e universal da pessoa. Embora existam formas e níveis de organização da subjetividade que facilitam o processo de se tornar sujeito (2007, 146).

O ser sujeito vai implicar um posicionamento crítico, a tomada de decisões no curso de uma atividade, a defesa de um ponto de vista e assumir o seu lugar no curso dessa atividade (2007, 146).

A pessoa, ao atuar como sujeito, expressa, em qualquer de seus atos concretos, uma subjetivação que implica sua subjetividade individual e a subjetividade social, integração única que surge em forma de sentidos subjetivos singulares, que se desdobram em trajetórias únicas em suas ações concretas (2007, p. 145).

Buscando compreender as concepções de sujeito, nas diferentes teorias sobre o sujeito, encontramos em Hall (2006), uma síntese no seu conceito de identidade e sujeito:

“a) sujeito do iluminismo; b) o sujeito sociológico e o c) sujeito pós-moderno.”(...) O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. (p. 10, 2006)

Hall (2006) segue analisando o sujeito sociológico refletindo

“a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. (...) a identidade preenche o espaço entre o ‘interior e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público. A identidade costura (...) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis. (p. 11, 2006)

A contribuição da sociologia para se pensar um novo sujeito se desenvolve quando ocorre sua localização em ‘processos grupos sociais, nas normas coletivas’ e na explicação de como os sujeitos são formados nas relações sociais.

Caminhando na análise da identidade, Hall identifica outra concepção de sujeito que o localiza participando dos processos sociais e culturais de mudança da modernidade. Assim, a passagem de um sujeito com uma identidade fixa e estável, foi descentrado resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno:

(...) O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias

identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais 'lá fora' e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as 'necessidades' objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (p. 12, 2006)

Parece, na verdade, que vivemos além de uma transformação social uma transformação de nós mesmos. Neste sentido Hall (2006) situa bem essa crise do sujeito contemporâneo:

Um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido um de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma crise de identidade para os indivíduos (Hall, 2006, p.29)

Neste sentido, segundo Bauman (2005) referindo-se às mudanças modernas das estruturas e instituições

Estamos agora passando de fase 'sólida' da modernidade para a fase 'fluida'. E os 'fluidos' são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças (2005, 57).

Nesta mutação social, onde a fragmentação é um ponderoso componente, vamos encontrar indivíduos em processo de redefinição de si mesmos o que nos leva a construir um novo conceito de identidade. Não é mais possível falar de uma identidade, pertencendo a um indivíduo e sim em identidades individuais e coletivas. Corroboro com o pensamento de Bauman quando este afirma que

Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer 'natural', predeterminada e inegociável, a 'identificação' se torna cada vez mais importante

para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso (Bauman, 2005, p. 30).

Parece que nós, nestas transformações sociais, temos a chance também de construir nossas identidades a partir das próprias escolhas pessoais frente ao imenso caos e incerteza postas pelos movimentos de reorganização social. Segundo Bauman (2005, p. 33) diante das ‘oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam’. Para este autor, as ‘identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas.’

Bauman (2005) caracteriza os indivíduos modernos como sendo *indivíduos líquido-modernos em função destes vivenciarem as ambiguidades e oscilações do mundo*, onde nada está acabado e definido de forma permanente, estamos todos em constante mudanças

Não se acredita que a sociedade seja um árbitro das tentativas e erros dos seres humanos – um árbitro severo e intransigente, por vezes rígido e impiedoso, mas de quem se espera ser justo e de princípios. (...) A força da sociedade e seu poder sobre os indivíduos agora se baseiam no fato de ela ser ‘não-localizável’ em sua atitude evasiva, versatilidade e volatilidade, na imprevisibilidade desorientadora de seus movimentos, na agilidade de ilusionista (...)(2005, p.58).

E dessa forma, Bauman resume que *‘identificar-se com... significa da abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar’*(2005, p 36), afirmando ser mais *prudente portar identidades*. Segue analisando que

É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo (2005, p. 32)

2.2.1 Intersubjetividade e Grupo

Tudo se passa como se existisse na subjetividade humana um comando interno de organizar-se para si e para o outro. Morin (2002, p. 76) analisa a intersubjetividade em vários momentos em suas obras. E afirma que *as instâncias desse tetraprograma são complementares e antagônicas. Conforme o momento, segundo as circunstâncias,*

mudanças de programa de referência, dominados ora pelo Eu, ora pelo Tu, ora pelo Nós; e no, Nós, ora pela família, ora pela sociedade.

Na relação, o *Outro* *significa*, e podemos identificar o que nos identifica e aquilo que nos diferencia do que é, *ao mesmo tempo o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas* (2002, p. 77).

Assim, seguimos vida afora numa relação ambivalente, pois somos sujeitos abertos e fechados. O fechamento em si mesmo torna o outro estranho para nós: *diante de um desconhecido, hesitando entre simpatia e medo, não sabendo se ele se mostrará amigo ou inimigo. (...) O outro já se encontra no âmago do sujeito* (Morin, p.77).

O outro é uma necessidade interna, ele nos completa, é nosso espelho, no outro olhamos para nós mesmos, isto às vezes causa estranhamento, vemos o duplo em nós mesmos. Vive nesta relação uma necessidade de reconhecimento, de auto-afirmação. Morin aprofunda este sentimento do outro em si afirmando que *“Desprezado, o sujeito sente-se ferido, mutilado, machucado. (...) a necessidade do outro é radical; mostra a incompletude do Ego/Eu sem reconhecimento, amizade, amor. Hugo tem razão: “o inferno está inteiro em minha solidão.””* (2002, p. 79).

O sujeito surge para o mundo integrando-se na intersubjetividade. É na relação com o outro o sujeito se constrói a si mesmo. Por isso é fundamental a presença do Outro em nós.

Pensando ainda como se configura o campo de encontros intersubjetivos, Rodrigues (2007, p. 445) apresenta como são vivenciados afirmando que

(...) no campo educativo há uma convicção de que as relações são de encontro entre sujeitos, mas paradoxalmente e para desespero dos educadores, temos na prática educativa uma atividade de desencontro de sujeitos. São tais desencontros que de certo modo abrem as fendas no saber pedagógico e evidenciam a fragilidade dos saberes educativos.

Para Bauman, as relações interpessoais, *‘com tudo o que as acompanha – amor, parcerias, compromissos, direitos e deveres mutuamente reconhecidos -, são simultaneamente objetos de atração e apreensão, desejo e medo; locais de ambigüidades e hesitações, inquietação, ansiedade’*(2005, p.68-69).

Segundo Martin (1984) apud Moreno afirma que os grupos têm dupla dimensão: horizontal e vertical. A horizontalidade, afeta os contatos entre membros de iguais de um

grupo, à trama ordinária de inter-relações. A verticalidade afeta a estrutura e a distribuição de papéis. Martin (1984) considera que uma das

Características observáveis nos grupos é a homogeneidade versus heterogeneidade. Moreno descobriu que os grupos tendem a se nutrir de membros que tem as mesmas características e a se opor a grupos heterogêneos. (...) Às vezes, a homogeneidade grupal não é conscientizada pelos seus membros, porém continua a ser importante no estudo dos grupos. Também aqui Moreno foi pioneiro, na psicologia social moderna, que considera a homogeneidade, e principalmente o de oposição a outros, como elemento fundamental aglutinante dos mesmos (Martin, 1984, p. 176-177).

A homogeneidade dá maior segurança aos indivíduos de um grupo, favorecendo também a expansividade afetiva e a auto-afirmação dos membros que o integram. E por outro lado Moreno analisa através do estudo sociométrico que os elementos de homogeneidade e heterogeneidade podem levar à *saturação* no grupo. Moreno (1993) assim define este processo:

Entendemos aqui por ponto de saturação, a proporção do grupo minoritário que pode ser absorvida pelo majoritário sem que surjam tensões geradoras de hostilidade entre os dois grupos (1993, p. 98)

Daí num grupo ser possível um grupo majoritário estar saturado de um determinado elemento e não de outros e, neste caso, poder admitir indivíduos heterogêneos, portadores de fatores de que ainda não esteja saturado.

Nos desafios da convivência humana, Bauman (2005) coloca a questão:

Como vamos viver juntos com um mínimo de rivalidade e conflito, enquanto mantém inabalada a liberdade de escolha e auto-afirmação. Em resumo: como alcançar a unidade a unidade na (apesar da?) diferença e como preservar a diferença na (apesar da?) unidade (Bauman, 2005, p. 48)

2.3 SUJEITO, SUBJETIVIDADE E A EDUCAÇÃO

A educação na sociedade moderna ao cumprir sua função social de produtora de sujeitos na maioria das vezes, coloca os seres humanos numa condição de sujeição nos processos de construção de identidades, valores, comportamentos. De acordo com Larrosa (2002) ‘a

idéia que se tem de homem fundamenta a idéia de educação e o planejamento das práticas educativas.’ Para este autor *‘as práticas pedagógicas constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo: essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si’* (1994, p. 37).

Para Larossa (2002, p.44) as práticas pedagógicas seriam *‘espaços institucionalizados de constituição da subjetividade onde se encontra pleno espaço de desenvolvimento da autoconsciência, autodeterminação e autoautonomia.’* Desta forma, torna-se fundamental compreender o caráter constituinte da educação na ação reflexiva que cada um faz de sobre si mesmo. Nesta perspectiva,

“(...) a pedagogia não pode ser vista como espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da autoregulação, etc. mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (Larrosa, 2002. P. 57).

Neste contexto, Assman (2001, p. 133) leva-nos a ponderar que, na longa evolução da espécie humana, nos habilitamos a funcionar razoavelmente como animais instrucionais. Foi provavelmente a percepção desse fato que levou as pedagogias tradicionais à sua opção preferencial pelo que há em nós de animal domesticável e adestrável, porque é impressionante a quase imutabilidade dos processos didáticos ao longo de séculos. Esse sistema que se propunha a instruir e adestrar teve resultados altamente positivos em termos de produtividade e domesticação.

É fundamental ainda refletir sobre o lugar do corpo nos processos de aprendizagem, enquanto possibilidade ou negação das subjetividades. Nesta abordagem, encontramos autores que seguem refletindo sobre as dimensões do corpo e do afeto. Neste sentido, destaco as idéias construídas por Gaya (2006, p.253), quando diz que:

(...) o corpo, aprisionado, imóvel de costas para o mundo, vendo sombras na parede e tomando-as pela realidade, tal como na alegoria da caverna de Platão. Corpo disciplinado, ordenado, de forma que seus sentimentos não penetrem no mundo demasiado humano da suprema razão. Na escola com muita frequência não se considera a relevância do corpo na definição de planos de ensino.

Noutro aspecto, e complementando a lógica deste texto, Kolb (1984, p. 20) indica que a sociedade moderna e racionalista tenta produzir identidades homogêneas e se estruturam para atender as necessidades econômicas da sociedade capitalista e apresentam questões

que desafiam as formas atuais de construção dos espaços trabalho-aprendizagem. Há necessidade de encontrarmos mecanismos que apontem *‘como superar a falácia da identidade integrada e individualizada, as relações marcadas pela hierarquização; a atribuição ao outro de um lugar de desqualificação’* diante de uma realidade cultural que apresenta uma diversidade de identidades. Por outro lado, Kolb ainda afirma que os enfrentamentos no trabalho e as questões relacionais em geral sugerem *‘subjetividades conformadas por uma representação identitária rígida, as quais não toleram o contato com a angústia gerada pelo não-saber e pelos limites do saber sobre si próprio, sobre o mundo social e o mundo natural’* (Kolb,1984 p. 20) .

Frente a estas provocações teóricas, penso na exclusão e na negação do corpo no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, configura-se como um dos elementos de negação da subjetividade do sujeito aprendiz. Cenas recorrentes em salas de aulas são visualizadas em imagens de corpos contraídos, aprisionados, quietos, inexpressivos, sentados, obedientes, curvados, passivos, colados na cadeira, doloridos, cansados, pesados. Neste contexto, vale exemplificar com as famosas ‘dinâmicas’ para relaxar e descansar o corpo, usadas como estratégias, muitas vezes ineficazes, de *descontrair* e incluir o que foi excluído e negado durante o trabalho intelectual, cognitivo, que necessita tão somente do cérebro.

Qual é a carga de significados de si e do meio, para um sujeito em sala de aula? Ampliando a hipótese, este comportamento, hábito aprendido durante a escolarização, na formação técnica ou na graduação, contribui para reprodução ou negação da subjetividade no processo de trabalho, mecanizando e objetificando a relação entre profissional de saúde-usuário?

Acredito que aprofundar esta categoria, no campo da aprendizagem em saúde, contribuirá para uma reflexão para além dos aspectos pedagógicos, avançando e abrindo uma discussão sobre os processos de educação permanente, para análise do cuidado dos trabalhadores em saúde em seus processos de trabalho. Como superar as práticas de negação do outro se este trabalhador-aprendiz é visto apenas como trabalhador-reprodutor. Diante dos desafios na construção da subjetividade é preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, por uma pedagogia da complexidade, porque é possível que desta maneira possamos acessar a subjetividade inscrita no outro.

A reflexão sobre o sujeito como partícipe-autor de uma narrativa histórica sobre si mesmo, em qualquer dimensão da vida e do trabalho, é uma das vias de que dispõe os indivíduos e os grupos humanos para tentar atuar como protagonistas de suas vidas, incluindo a reflexão do processo de constituição de como nos tornamos sujeitos, de como somos participantes e participados pelos desenhos sociais.

Analisando o papel da educação no desenvolvimento do sujeito, Moreno (1995) defende uma psicologia do ato criador e do processo de criação:

Uma pedagogia adequada aos nossos ideais tem que basear-se completamente e sem compromissos de qualquer sorte no ato criativo. Uma técnica do ato criativo, uma arte da espontaneidade, tem que ser desenvolvida de modo a habilitar o homem a criar continuamente. (Moreno, 1993, p. 199)

Neste sentido, este autor desenvolve algumas categorias para que o sujeito seja autor e ator de sua história, rompendo com os condicionamentos culturais:

A espontaneidade é uma disposição do sujeito para responder como requerido. É uma condição - um condicionamento – do sujeito; uma preparação do sujeito para a livre ação. Assim, a liberdade de um sujeito não pode ser alcançada por um ato volitivo. Por conseguinte parece certo que, através do treino da espontaneidade, um sujeito torna-se relativamente mais livre das conservas – passadas ou futuras – do que antes dele, o que demonstra tanto o valor biológico como o seu valor social (Moreno, 1993, p. 162).

Considerando a relação de aprendizagem com a capacidade espontânea, Martin (1984) faz a seguinte reflexão frente ao imobilismo da noção de aprendizagem frente o pensamento moreniano:

É claro que toda essa esperança salvífica pressupõe a possibilidade de uma aprendizagem do espontâneo. Da contradição de termos, aprendizagem – espontânea, surge, necessariamente, a objeção: a aprendizagem supõe a acumulação de algo que será utilizado posteriormente: pode acumular-se o momento criador? Moreno o nega explicitamente: - ‘Não é possível aprovisionar-se de espontaneidade’. (...) A teoria moreniana da aprendizagem nega a repetição. (Martin, 1984, p. 63)

Por outro lado, a reflexão sobre as concepções de currículos que embasam os programas de qualificação profissional no serviço público de saúde apresenta-se como um importante momento nesta investigação.

As diferentes abordagens curriculares e a consciência de que determinado modelo e estrutura curricular poderão condicionar a maior ou menor reflexão crítica sobre a realidade, sobre a capacidade de desenvolver sujeitos autônomos e capazes de intervir nos processos produtivos e educacionais, coloca em destaque a urgência de assumir esta pauta, em meio ao conjunto de atividades de aprendizagem que, em princípio, se dedicam ao desenvolvimento de habilidades para o trabalho.

Diante da proposição de também analisar currículos, pretendo indicar subsídios que contemplem a subjetividade humana, contribuindo para a inclusão do sujeito, o que exige, no mínimo, compreender quais são as concepções de currículo, para que se proponha novas matrizes de pensamento para as práticas de aprendizagem dos serviços de saúde.

Em Sacristán (2000, p.14) encontramos conceitos, a partir de imagens históricas e pontos de vista de especialistas, que definem o currículo como sendo

programa de atividades planejadas, devidamente seqüenciadas, ordenadas metodologicamente (...); o currículo como resultados pretendidos de aprendizagem; currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada dos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional.

Nossas práticas educativas estão permeadas por imagens e conceitos de currículo e determinam como estruturamos o processo ensino-aprendizagem. Assim, a análise de currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram, com os objetivos e finalidades que buscam alcançar e se indicam práticas educativas e resultados, que podem reforçar a reprodução de formas de trabalho mecanizadas e excludentes do sujeito.

Sacristán (2000, p.17) ainda diz que *os currículos são a expressão do equilíbrio de intensas forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento*, para a realização dos *fins da educação no ensino escolarizado*. Por isso, não basta reduzir os problemas a questões instrumentais, buscando reduzir *os conflitos de interesse que estão*

presentes no mesmo. O currículo é, na verdade, uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está conjugado de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Desta forma, a análise dos modelos e dos conteúdos, se contempla ou não a subjetividade, nos momentos de requalificação do trabalhador, diz das intenções, das referências teóricas e do modelo de sociedade e de saúde que se objetiva construir ou conservar. Os valores e princípios estão implícitos ou explícitos à estrutura curricular ou no elenco de conteúdos. Então, os interesses pelos problemas e pelas mudanças curriculares não são senão uma consequência da consciência e da escolha de que é por meio do currículo também que se realizam os objetivos de organizar e construir, a cada dia, espaços de confronto e de educação emancipadora do sujeito.

De um modo geral, os novos modelos de produção industrial, sua dependência das mudanças de ritmo nas modas e necessidades preferidas pelos consumidores, as estratégias de competitividade e de melhora da qualidade nas empresas, exigem das instituições de ensino compromissos para formar pessoas com conhecimento, destrezas, procedimentos e valores de acordo com esta nova filosofia econômica. As análises e instrumentos para compreender as dinâmicas empresariais e de mercado vão adquirindo maior relevância na hora de julgar os sistemas educacionais.

As mudanças introduzidas nas políticas educacionais governamentais se atendem às necessidades mercadológicas podem produzir, por outro lado, possibilidades reais de intervir em um espaço prático que podem ser aproveitados pelo corpo docente, estudantes, grupos sociais comprometidos com a educação para melhoria do sistema educacional, com, democratização das estruturas, com revisão dos conteúdos, valores e habilidades construídos e reconstruídos pelo conjunto de atores da educação.

Analisando os limites e possibilidades do currículo no processo de ensino, Santomé (1998) propõe pensar currículos e processos de aprendizagem que superem as práticas educativas disciplinar, com um *'modelo de organização linear-disciplinar'* onde a capacidade crítica, de reflexão, sobre os pontos os diferentes pontos de vista sobre os variados conhecimentos do científico ao popular, os condicionamentos sociais e as diferentes formas de conhecer etc. ficam relegados a um plano secundário.

Desta forma, Santomé (1998) numa análise crítica do currículo disciplinar afirma que o

O modo pelo qual as instituições escolares organizam esse conhecimento e experiência humana e o apresentam aos alunos também define as formas legítimas de fazer perguntas e de documentar respostas sobre qualquer tipo de assunto, público como privado. (1998, p. 103)

Os resultados deste tipo de proposta curricular são, entre outros, a incompreensão daquilo que é estudado à força, por coerção mais ou menos manifesta, pois tal fragmentação de conhecimentos causa dificuldade para compreender o que foi estudado-memorizado. Nesta situação ocorre um 'conhecimento acadêmico', no qual a realidade cotidiana aparece desfigurada, com base em informações e saberes aparentemente sem qualquer ideologia e descontextualizado da realidade, percebidos pelos alunos e alunas como uma única finalidade (...) (1998, p. 104).

E defende a opção por um currículo integrado, justificando-se na conjunções de três grupos de argumentos:

1. *Argumentos epistemológicos e metodológicos: (...) o ensino de uma ciência integrada serve para que alunos e alunas analisem os problemas, não só da perspectiva de uma única e concreta disciplina, mas também do ponto de vista de outras áreas do conhecimento diferentes. (1998, p. 113)*
2. *Razões Psicológicas: argumentos sobre a idiosincrasia da psicologia infantil; razões derivadas do papel da experiência na aprendizagem e considerações sobre a importância dos processos de aprendizagem. (1998, p. 113)*
3. *A partir de perspectivas sociológicas, a integração é defendida como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chave para entender o mundo; (1998, p. 118)*

A crítica à lógica disciplinar é feita por diversos educadores e estudiosos da campo da educação. Macedo (2007, p. 49) acrescenta ainda que *'essa realidade não pode retirar a análise da lógica e ação disciplinares de uma vinculação com um contexto mais amplo, onde a distribuição dos saberes está imbricada à reprodução social e seus interesses tácitos ou explícitos.'*

Para o pensamento pós-moderno, o currículo, enquanto uma invenção moderna, baseado em certezas estáveis, com características linear, seqüencial, estática, onde se valoriza fundamentalmente a estabilidade e a ordem das coisas e das pessoas, é um exemplo do

pensamento moderno. O movimento pós-moderno, vem questionar as teorias críticas e propor uma pedagogia pós-crítica, como analisa Silva:

Nesse contexto, parece haver um incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre 'alta' e 'baixa' cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do Estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da modernidade (Silva,1999, p.115)

2.4 TRABALHO E EDUCAÇÃO

A compreensão do conceito de currículo na formação para o trabalho impõe uma reflexão sobre o trabalho em saúde. A noção de qualificação esteve associada a um contexto histórico e social do trabalho, em que as exigências profissionais limitavam-se à posse de determinados conhecimentos voltados para um trabalho estabelecido. Para acesso ao emprego bastava um diploma, que representava um saber.

Para Vieira (2007, p. 245), as ações de qualificação constituem um campo estratégico num contexto de intensa transformação tecnológica que leva, além de mudança na instrumentalidade do trabalho, à mudança nas representações simbólicas que passam a ser processadas no interior das relações sociais.

Leopardi (1999, p.25) afirma que 'no cenário atual de transformações que influenciam diretamente o trabalho, destaca-se a desestruturação do modelo de desenvolvimento fordista com conseqüências extremamente perversas para a maioria dos trabalhadores'. Com isto, surgem '*as inovações tecnológicas, a descentralização da produção e a introdução de mudanças nas formas de organização e gestão do trabalho*'.

Estas mudanças têm forte impacto no setor saúde, estabelecido a partir de um modelo hegemônico, centrado na atenção à doença, com forte composição tecnológica. Para a mesma autora

no setor saúde, majoritariamente, até hoje, a organização do trabalho assistencial segue duas lógicas básicas: a do trabalho profissional do tipo artesanal e do trabalho da divisão manufatureira do trabalho. Essas duas lógicas convivem no

mesmo espaço físico. As ações são compartimentalizadas, com muito poucos espaços de integração. O trabalho profissional convive com a divisão parcelar e pormenorizada e com relações hierárquicas de comando(Leopardi, 1999, p. 45- 46).

Ainda, para Vieira (2007, p. 246), ‘a noção da qualificação é revista, abrindo-se questionamento que colocam ênfase em novos requisitos para os trabalhadores, que devem responder às imprevisibilidades’. Desenvolve-se um ‘saber construído na situação de trabalho, o conhecimento tácito’, assimilando esta característica e até mesmo incitando-os a ‘vestirem a camisa’ da empresa. Estas ‘mutações chegam à organização do trabalho, pois se passa a exigir trabalhadores capazes de atuar em uma pluralidade de situações de trabalho’, com valorização dos mais qualificados e mais competentes.

Na área de educação, passa-se a trabalhar com a noção de competência que ‘supõe um indivíduo racional e autônomo, que monitora seu tempo de formação e de trabalho segundo uma lógica empreendedora de maximização de si’, conforme Vieira (2007, p.246).

Por outro lado, as diferentes concepções de saúde, ao longo dos tempos, mostram que a finalidade do trabalho em saúde é atender as necessidades humanas de cada período e manter um determinado padrão social. No entanto, atualmente, procura-se romper com a concepção de saúde predominante, baseada no consumo de alta tecnologia, pois esta permite a reprodução capitalista e, com ela, desigualdades e injustiças.

A compreensão de saúde, como determinada pelas condições de produção e reprodução social, exige novas formas de desenvolver o trabalho em saúde. Esta nova forma está em processo de construção e demanda aos trabalhadores uma visão ampliada do conceito de saúde, da complexidade das relações sociais, do contexto e estrutura social e de um agir integrado, buscando promover qualidade de vida digna para todos.

Esta nova configuração do trabalho em saúde, em que o adoecimento está ligado à inserção social dos indivíduos, requer a utilização de novos instrumentos para operar o trabalho. Afinal, sendo o homem ‘objeto’ do trabalho, nesta perspectiva, determina-se suas necessidades, sem considerar que este ser humano traz sua individualidade e subjetividade, além de ‘desconhecer’ a sua complexidade.

Os novos modelos de processo de trabalho tensionam a construção de identidade coletiva no trabalho. Para Vieira (2007, p. 246), *pode-se dizer que a crise no trabalho é acompanhada de uma crise do trabalho, que aponta para um renovado interesse pela questão das trajetórias e identidades profissionais.*

Desta forma, a análise dos modelos e dos conteúdos, se contempla ou não a subjetividade nos momentos de requalificação do trabalhador, diz das intenções, das referências teóricas e do modelo de sociedade e de saúde que se objetiva construir ou conservar. Então, os interesses pelos problemas e pelas mudanças curriculares não são mais do que uma consequência da consciência e da escolha, de que é por meio do currículo também que se realizam os objetivos de organizar e construir, a cada dia, espaços de confronto e de educação emancipadora do sujeito.

2.5 MITO E SUBJETIVIDADE

A mitologia descreve em linguagem poética, através de representações por imagens e figuras, as experiências fundamentais vivenciadas pelo ser humano, como se histórias arquetípicas, que relatam padrões universais existentes em todas as civilizações e culturas, e em todos os períodos, tratando de problemas interiores como, por exemplo, a luta pelo poder refletida em histórias, como por exemplo, dos deuses gregos. Assim, temos na história de Prometeu - o titã que roubou o fogo dos deuses e o deu para os homens - punido por Zeus a ter seu fígado devorado por uma hápia, representando o sacrifício ou a luta entre pais e filhos.

Encontramos na psicologia moderna um aprofundamento da dimensão do inconsciente, superando o conceito freudiano de lugar de desejos reprimidos, tornando o inconsciente como parte vital da vida de uma pessoa. Com os símbolos, o indivíduo comunica e expressa os conteúdos internos deste 'inconsciente'. Para Jung (1964, p.20),

uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem têm um aspecto "inconsciente" mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. E nem podemos ter esperanças de defini-la ou explicá-la. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a idéias que estão fora do alcance da nossa razão.(...)

Acreditamos que, nesta busca por compreender a subjetividade, por envolver aspectos psicológicos, de significados múltiplos e pertencentes à identidade de cada sujeito, a utilização de uma linguagem por imagens poderá ajudar na identificação de significados

‘mais verdadeiros’, os quais dificilmente seriam expressos pela objetividade da escrita ou da palavra.

Por existirem inúmeras coisas fora do alcance da compreensão humana é que freqüentemente se utiliza termos simbólicos como representações de conceitos que não podemos definir ou compreender integralmente. Esta é uma das razões por que todas as religiões empregam uma linguagem simbólica e se exprimem através de imagens. Mas este uso consciente que fazemos de símbolos é apenas um aspecto de um fato psicológico de grande importância, ou seja, representamos inconscientemente e espontaneamente sentimentos, emoções e desejos sob o véu de nosso inconsciente.

Na Antigüidade, o Ser Humano não conseguia explicar a Natureza e os fenômenos naturais, então dava nomes ao que não podia explicar e passava a considerar os fenômenos como ‘deuses’. Criava, a partir do inconsciente, histórias e aventuras que explicavam, de forma poética e profunda, o mundo que o rodeava. Estas ‘histórias divinas’ eram passadas de geração para geração e adquiriam um aspecto religioso, tornando-se mitos, ao assumirem um caráter atemporal e eterno, por dizerem respeito aos conflitos e anseios de qualquer pessoa.

A mitologia transfere o conhecimento humano de um plano objetivo (científico) para um plano psíquico vivo (Inconsciente Coletivo), segundo Jung (2000). O desafio está em realizar a verdadeira ‘religião’ (re-liquação) do mundo externo ao mundo interno, do concreto ao abstrato, do material ao espiritual, do mortal ao imortal e eterno.

Além disto, através destes símbolos, o ser humano pode colocar a nu seus desejos, sonhos, mistérios, até porque nem sempre os compreende inteiramente.

E buscando compreender o lugar da mitologia, Morin (2002) afirma que *a mente humana revela-se no exercício de um pensamento racional (logos) e no exercício de um pensamento mítico (muthos)*. O primeiro desenvolveu-se no campo das ciências, lugar da lógica, do cálculo e do cognitivo. O segundo pensamento *desde suas origens desenvolveu-se no mito, utilizando as analogias e os símbolos, transgride a lógica e alastra-se num mundo onde o imaginário entrelaça-se com o real (Morin, 2002, p.104)*. Morin continua identificando entre estes dois pensamentos o pensamento especulativo, imaginativo que se desenvolve nas teologias, na metafísica, nas filosofias.

A racionalidade não comporta a compreensão das necessidades humanas que estão ancoradas no mito e na religião. Para Morin (2002),

o pensamento racional utiliza analogias e símbolos; com frequência, serviu-se do mito para demonstrações ou elucidações – Protágoras utiliza o mito de Hermes; Platão, o mito de Eros; Freud, o mito de Édipo. Por outro lado, tende, absolutizando, a automatizar-se em quase “Deusa razão”. Por seu outro lado, a narrativa mitológica mais fantástica necessita de um mínimo de coerência, obedece, em partes, à lógica, nem que seja para articular o seu discurso, e os grandes mitos carregam, escondida, uma lógica bem como uma racionalidade secreta... Há também logos por trás do mito, assim como há muthos sob a razão (2002, p. 105)

Assim, podemos compreender que os dois pensamentos estão interligados, necessitam um do outro, sendo muito mais rica a linguagem que pode usar a lógica e a comparação. Neste sentido, para Morin,

a maior pobreza seria não somente a de um discurso analógico privado da lógica, mas de um discurso puramente lógico que, unicamente formal, está privado do concreto e da complexidade. (...) A racionalidade aberta reconhece o tecido imaginário/simbólico que ajuda a tecer a nossa realidade. Pode conceber a realidade humana do mito (p.105).

Nestas abordagens, a linguagem e a compreensão mitológica ocupam um espaço importante no entendimento da subjetividade humana:

Há, da mesma forma, duas linguagens ligadas na linguagem; um que denota, objetiva, calcula (...); outra que conota (evoca o halo de significações contextuais em torno de cada palavra ou exposição), baseia-se na analogia, tende a exprimir afetividade e subjetividade.(...) Uma das riquezas extraordinárias da língua é que ela combina as linguagens e traduz assim a complexidade racional/afetiva do ser humano (Morin, 2002, p. 100)

Assim, a linguagem mítica rompe com o objetivismo e a pura lógica e abre um novo horizonte na construção do pensamento e na compreensão da condição humana. Podemos dizer que o pensamento mítico alimenta-se de símbolos, contém a presença afetiva, mística do que simboliza, na analogia que faz do humano.

De acordo com Morin,

nossa mente/espírito secreta, sem parar, imaginário. A importância da fantasia e do imaginário entre os seres humanos depende, em parte, da importância do mundo psíquico, relativamente independente, onde necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens, fantasias: as vias de entrada e de saída do sistema

cerebral, que conectam o organismo e o mundo exterior, só representam 2 % do conjunto, enquanto que 98% dizem respeito ao funcionamento interior.

Neste sentido, a apreensão da subjetividade pela linguagem analógica resgata nosso ser de forma mais inteira, sem os recortes e enquadramentos lógicos e objetivos que tendem mascarar e não reconhecer o que de fato flui na subjetividade humana.

Diante da realidade da vida e do destino da morte, Morin reflete que o ser humano é submetido a um *confronto ininterrupto entre o princípio do desejo e o princípio da realidade, entre a necessidade de respeitar a realidade e a sua tendência a negá-la. A partir daí, os mitos e as ilusões vão, não negar a realidade, mas tecer uma realidade suportável* (2002, p. 124).

Só temos a ganhar no encontro entre fantasia, a afetividade e a racionalidade. É um momento de criação humana. Negar a fantasia em função de uma quase-racionalidade, ou privilegiar somente a fantasia em detrimento do pensamento lógico não contribui com o complexo processo de reunirmos o todo, desenvolvendo um pensamento e atitude sistêmica. Neste sentido Morin esclarece:

A possibilidade do gênio criador emerge nas comunicações, relações e tensões dialógicas entre o imaginário e real, racionalidade e afetividade, abstrato e concreto, inconsciente e consciente, ideal e existencial, subjetividade e objetividade. Daí nascem as grandes descobertas cognitivas, a compreensão profunda, as invenções que realizam pela técnica um sonho obsessivo, como o avião e as grandes criações da arte e do pensamento (p.125)

Gonzáles Rey (2007) apud Dewey afirma uma *produção psíquica que responde à ordem emocional e que sustentará o caráter gerador que atribui aos processos psíquicos*, enfatizando a imaginação, dimensão que, na psicologia objetiva, em sido subestimada, o que pode compreendido a partir da seguinte afirmação:

As coisas nas quais a imaginação emprega maior ênfase ao remodelar a experiência são as coisas que não tiveram realidade. No mesmo grau em que a vida é plácida e fácil, a imaginação é preguiçosa e bovina. No mesmo grau em que a vida é inquieta e molesta, a imaginação se sente provocada a forjar quadros de um estado de coisas contrário. (...) O que na vida real se trata de dificuldade e desilusão se transforma em êxito e realização destacados nos sonhos fantasiosos; o que na realidade é negativo se converterá em positivo na imagem desenhada pela fantasia; o que na ação real é perturbador achará compensação muito relevante na imaginação idealizadora (Dewey. 1986. p. 126).

Um dos mitos mais elucidativos para explicar a trajetória do ser humano em sua autoconstrução encontra no mito das Moiras (ou Parcas para os romanos) uma expressão importante. Na mitologia grega, as Moiras são as deusas que tecem o destino dos homens. As três Moiras são Cloto, a fiandeira, que representa a que tece a teia da vida, o fio da vida de todos os homens, desde o nascimento. Átropos, a que corta o fio da vida, quando a vida que representa chega ao fim. As decisões dos Destinos não podiam ser alteradas, nem mesmo pelos deuses. Láquesis, a que distribui a parte que cabe a cada alma. A fixadora, determinava-lhe o tamanho e enrolava o fio, estabelecendo a qualidade de vida que cabia a cada um. Decidia a quantidade e designava o destino de cada pessoa. (GUERRA, Marcelo, 2008)

De acordo com Galeffi (2005, p.1),

A MOIRA ESSENCIALMENTE SIMBOLIZAVA A LEI SUPREMA DA VIDA CÓSMICA, À QUAL ATÉ OS PRÓPRIOS DEUSES ESTAVAM SUJEITOS. NÃO É POSSÍVEL ESTABELECEM COM CERTEZA SE JÁ, ANTES DE HOMERO, "MOIRA" FOSSE REPRESENTADA COMO COLETIVO, MAS É MUITO PROVÁVEL QUE SIM, DEVIDO À ORIGEM ANTIQUÍSSIMA DO ESQUEMA TRINITÁRIO E EM GERAL DAS CONCEPÇÕES MÚLTIPLAS DE DIVINDADE. O MITO SE CONSTITUIU AOS LONGO DOS SÉCULOS NUM PONTO DE PARTIDA PARA AS MAIS DÍVERSAS REFLEXÕES EM TORNO DE A EXISTÊNCIA HUMANA.

Este mito será usado como possibilidade de expressão através da linguagem simbólica para compreensão da subjetividade dos profissionais em processos de aprendizagem, no processo de integração ensino-serviço, de modo a possibilitar uma perspectiva diferenciada de explicação de mundo, da vida, do ser. Assim, se tratarmos da interpretação dada pelo Mito das Moiras à gestação, parto, nascimento, maturidade e envelhecimento e morte, os elementos do inconsciente coletivo, que trata desta ‘viagem’, contribuirão para manifestação de desejos, sentimentos, vida interior, acessada pelo sujeito, mesmo que geralmente vivencie situações de negação de si.

As Moiras, quando tecem os fios do ‘destino’, o fazem complementarmente, de modo que Cloto, propõe um caminho, designando data, hora e local do nascimento, sempre como partos continuamente originados em situações da vida que estão iniciando, como um curso, por exemplo. Láquesis é responsável por determinar quais as experiências alguém vai ter, dando-lhe porém permissão para tratá-las como quiser, escolhendo o modo de vivenciá-las, recorrendo às suas experiências anteriores. Átropos, tinha a função de presidir o final da vida; o final das coisas, dos ciclos.

Se Cloto representar uma nova experiência em um processo formativo, Láquesis irá representar o seu curso, suas características e as escolhas dos participantes em tais

experiências, assumindo suas responsabilidades quanto a seus sucessos ou insucessos. Átropos, neste caso, será aquela que presidirá o desfecho, a formatura, o adeus ao curso e a retomada de uma nova experiência profissional.

3 O Caminho Metodológico

Quanto mais se adquire conhecimento, estruturado (ciência) ou cotidiano (experiência), mais se terá capacidade de escolher dentre novas possibilidades que aparecem com este saber acumulado, tornando todos mais livres para decidir.

Maria Tereza Leopardi

No desenvolvimento desta investigação a opção epistemológica foi pela abordagem Qualitativa, que permitiu uma atitude reflexiva durante o processo como um todo, pois privilegiou as dimensões subjetivas e simbólicas dos informantes do grupo em foco, seja como pesquisador ou como entrevistado. A busca de compreensão dos significados do objeto pesquisado possibilitou, a partir da vivência do sujeito na aprendizagem no trabalho, uma compreensão, ainda que limitada, do lugar da subjetividade expressa pelos próprios entrevistados.

De acordo com Leopardi (2002):

(...) o conhecimento humano é extremamente diversificado. As diferentes estruturas do saber permitem dizer que, aos olhos de cada ser humano, o mundo se apresenta de um jeito particular, dependendo da referência tomada para olhar a realidade, da capacidade de 'ver', da necessidade prática, dos interesses ideológicos, além de outras razões (2002, p.37).

Como meu conhecimento ainda era superficial em torno da temática proposta, optei pela Pesquisa de caráter exploratório, visando agregar significados e construir uma perspectiva de estudo mais sistemática, a ser construída posteriormente como ação e intervenção diante do problema levantado.

Este estudo qualitativo baseou-se em uma premissa apresentada por Gil (1991, p. 45), ou seja,

a pesquisa exploratória descritiva têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses.

3.1 CENÁRIO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida com trabalhadores da saúde, vinculados às unidades da Secretaria de Estado da Saúde do Tocantins e da Secretaria Municipal de Saúde de Palmas. Estes sujeitos são egressos de cursos desenvolvidos para os trabalhadores, com vistas a melhorar seu desempenho profissional em temáticas relacionadas ao seu processo de trabalho.

O desenvolvimento destas ações educativas que integram o campo de investigação deu-se na cidade de Palmas, sendo esta cidade o cenário mais concreto desta pesquisa. Neste, destaca-se o cenário institucional, onde trabalham os profissionais que participaram desta pesquisa, integrantes do quadro de pessoal de alguns setores da gestão e hospitais da Secretaria de Estado da Saúde. Também serão sujeitos os egressos, trabalhadores de algumas Secretarias Municipais de Saúde.

3.2 SUJEITOS DO ESTUDO

Integraram este estudo os trabalhadores da saúde que participaram dos seguintes cursos realizados pela Secretaria de Estado da Saúde em parceria com instituições escolares: Curso de Processos Educacionais em Saúde em parceria com a Escola Nacional de Saúde Pública; Curso de Especialização em Saúde da Família em parceria com a Universidade Federal do Tocantins e Curso de Especialização em Enfermagem Obstétrica em parceria com a Universidade Luterana do Brasil.

A amostra foi intencional e partiu dos seguintes critérios de escolha dos cursos: cursos aos quais, a entrevistadora teve acesso; cursos cuja oferta foi mais constante; cursos de longa duração, oferecidos pela Secretaria de Estado da Saúde, sendo ambos de pós-graduação.

No total, assim como previsto no projeto de pesquisa, foram realizadas entrevistas com cinco egressos de cada curso. Sendo três cursos selecionados, num total de 15 entrevistados. Pela seleção, os que foram sorteados e aceitaram participar deste estudo forma todos do sexo feminino.

Os entrevistados foram selecionados a partir da lista de egressos destes cursos, as quais foram fornecidas pelos setores das instituições envolvidas,. Em função do acesso da entrevistadora integraram esta pesquisa os egressos que residiam e ainda residem em Palmas, e seguindo uma ordem alfabética foram enviados e-mails para os egressos e feito contato por telefone, sendo que os selecionados foram os primeiros a responderam os e-mails, confirmando sua participação no estudo, e aqueles que consegui falar pelo telefone e aceitaram o convite.

Além destes foram convidados, por e-mail, os professores e coordenadores destes cursos. Destes somente três aceitaram participar deste estudo e emitiram sua percepção sobre as falas dos egressos. Destes informantes, duas foram coordenadores do curso e uma foi tutora do momento de dispersão.

Estes cursos, desenvolvidos para trabalhadores do sistema público de saúde, desenvolveram entre os anos de 2002 e 2007. Sendo que um destes, o curso de Especialização em Processos Educacionais foi interrompido por um período de um ano, por razões financeiras, o que provavelmente significou um componente de desmotivação dos alunos, assim como apareceu nas falas de algumas informantes.

3.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.3.1 ENTREVISTA INDIVIDUAL

Uma grande preocupação neste projeto residia na possibilidade do sujeito estar experimentando processos de aceitação ou negação de si nos momentos em que, no trabalho, participou de situações de aprendizagem. Portanto, o roteiro-guia construído objetivou permitir a expressão pelo sujeito, a partir da condição de aprendiz-trabalhador, dos sentimentos e percepções sobre sua vivência, relacionando-as com o espaço que percebia para a expressão da subjetividade, enquanto viveu o processo.

Antes de entrevistar cada participante, fiz um contato prévio, no sentido de me apresentar, expor o objetivo do trabalho, confirmando a participação de cada um no estudo. Considerei muito importante este contato prévio, informando e combinando sobre o desenvolvimento do processo, embora sem antecipar o tema a ser abordado na entrevista, pois acreditava que desta forma estaria garantindo a fidedignidade dos dados coletados.

Na prática da entrevista, constatei que o roteiro contribuiu muito na partilha de como o sujeito sentiu-se, pois como o tema foi novo também para o informante, ter um guia de perguntas ajudou na expressão de conteúdos pouco pensados ou partilhados.

Neste diálogo, possibilitado pela interação entre pesquisador-pesquisado, fui mobilizada com conteúdos emocionais em diversas situações e falas. Foi um processo de aprendizagem conhecer como o outro vive e manifesta sua subjetividade, permitindo inclusive, da minha parte, ir construindo um conceito próprio de subjetividade.

A escuta do outro, dos seus sentimentos, emoções, dores, alegrias ficou marcado profundamente em meu ser. A cada pergunta, sentir o informante emocionar-se, suspirar, silenciar, recordar a raiva ou o prazer, constituiu uma experiência única, singular, acredito eu que tanto para mim como para o entrevistado. Estimular a refletir sobre seu mundo interno, solicitando-lhe rever-se no curso e perceber aí quem foi, como se sentiu, provocou

muito a ambos, eu e o outro, a cuidar e ressignificar este momento. Não expressar minhas impressões foi um exercício fecundo e difícil, para não induzir o outro a se manifestar, de forma a compor uma referência subjetiva como aprendizes.

As questões foram abertamente colocadas no tempo e na permissão dada pelo entrevistado, uns se abriram mais, outros menos, conforme a escolha e as condições de confiança e de liberdade construídas na interação.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados. Uma conversa longa sobre um assunto não tão fácil e nem tão comum. As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, no local de trabalho dos informantes, com hora agendada anteriormente. Uma das entrevistadas escolheu sua casa para este momento e outra preferiu ir ao meu local de trabalho, pela facilidade de acesso e de espaço. Cinco entrevistas foram realizadas num hospital, com a rotina de usuários, profissionais, falta de espaço e privacidade próprias deste ambiente. As condições ambientais certamente tiveram um peso significativo para a qualidade das entrevistas, pois percebo que as realizadas na sala de pré-parto ou no corredor do hospital, ou sala onde estavam outras pessoas, a partilha de sentimentos foi mais superficial. Mas, quando manifesto às informantes sobre a necessidade de um espaço mais adequado, foi informado que não tinha e que este espaço não comprometeria a entrevista. Senti como se o lugar com barulho, com outras pessoas atuassem como mediador frente a um tema tão novo, tão desconhecido. A boa vontade e acolhida das informantes foi nítida, assim como o receio de falar sobre os próprios sentimentos e rememorar situações às vezes desagradáveis.

Por outro lado, e ajudando a superar algumas dificuldades, as gravações apresentaram excelente qualidade de som, o que facilitou em muito sua fiel transcrição.

Assim, as vivências e as concepções sobre sujeito e subjetividade no trabalho foram compreendidas, registradas e conhecidas, a partir da Entrevista Individual, que ocorreu num tempo médio de 45 minutos cada uma delas, o que considerei como um bom tempo para falar de si e de sua experiência.

Percebi que, com algumas informantes, foram feitas somente as perguntas do roteiro e com outras foi possível ampliar e aprofundar outras questões para além do roteiro.

Um aspecto previsto no roteiro e utilizado em todas as entrevistas foi a identificação da vivência como aprendiz com as deusas do Mito das Moiras, considerando suas

características, para representar como se sentiram ao participarem da atividade educativa na Integração Ensino-Serviço. Foi solicitado que escolhessem uma das Moiras - Cloto, Láquesis e Átropos, para expressar como elas perceberam sua experiência, a partir das características educativas propostas para cada deusa, e previamente construídas, como apresentado no capítulo da análise de dados.

Neste momento, foi perceptível a adesão e a facilidade das informantes em expressarem seus sentimentos. Após a realização das 15 entrevistas, passei à etapa de transcrição das gravações e ao todo foram feitos 620 registros. Estes registros foram agrupados em grandes categorias e subcategorias, a saber: (1) Significados de sentir-se sujeito, (2) O sujeito negado, (3) O afeto na aprendizagem, (4) O mito, (5) O currículo, (6) O modelo pedagógico, (7) O trabalho como lócus de aprendizagem e (8) Conteúdos para inclusão da subjetividade nos processos de aprendizagem.

3.3.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DOS CURSOS OFERECIDOS

Outro estudo realizado foi sobre a inclusão de dimensões subjetivas nos currículos dos cursos pesquisados, no qual teci um olhar especificamente sobre os objetivos a que se propunham, na concepção filosófica e pedagógica do curso, as ementas das disciplinas e conteúdos programáticos, conforme o modelo do documento estudado.

Os três documentos, dois dos quais tive acesso através da Diretoria de Gestão da Educação na Saúde, meu local de trabalho, e um deles com versão eletrônica, sendo que os dois são relatórios finais destes cursos. O terceiro documento foi solicitado à coordenadora acadêmica da instituição de ensino que realizou o curso participante, sendo disponibilizado imediatamente o projeto do curso, produzido pela instituição de ensino e pela Secretaria de Estado da Saúde.

A leitura dos documentos tinha a intenção de identificar a presença implícita ou explícita dos conteúdos objeto deste estudo.

Na análise dos textos, procurei identificar o tema da *subjetividade* rastreando conceitos ou expressões que sinalizassem *sentimentos, consciência, projeto de vida, escolhas pessoais, relações interpessoais, vínculo, escuta, autoconhecimento, história de vida dos alunos como pessoa, desenvolvimento humano, incentivo à crítica e a escolhas éticas, desenvolvimento de capacidade de atuação como sujeito do processo de aprender,*

incentivo ao respeito mútuo entre alunos e professores, respeito às limitações do aprendiz, resposta às oportunidades oferecidas, incentivo à crítica, reflexão, e criação de alternativas aos problemas encontrados no cotidiano, e assim por diante. À medida que uma palavra indicasse um sentido mais subjetivo ou se aproximasse destas frases ou expressões era codificada como um registro, para utilização posteriormente como meio de validação das entrevistas.

Conforme planejado, os dados coletados nas entrevistas foram gravados, com transcrição e análise das falas, segundo Minayo (2004), adaptada de Lawrence Bardin. Alguns elementos foram considerados no processo de organização dos dados:

- a transcrição das falas dos sujeitos foi organizada com os seguintes cuidados: escuta do texto gravado para percepção das nuances, expressões corporais etc.;
- foram realizados marcadores de idéias mais constantes, frases que tinham relação com a pergunta do trabalho;
- foi escolhido um codinome para as informantes a partir de códigos de identificação das pessoas, preservando suas identidades, cuidando do sigilo e ética. O codinome foi escolhido aleatoriamente por nomes de lua dos planetas Júpiter e Saturno do sistema solar;
- foram construídas categorias a partir dos agrupamentos de falas com significados semelhantes;
- registrados, na transcrição das falas, os falsos começos, repetições, pausas preenchidas, os silêncios, as emoções, pois foram imprescindíveis na compreensão dos conteúdos trazidos pelas informantes;
- todo padrão de fala encontrado foi considerado, bem como aqueles casos em que o padrão não era seguido. Ainda foram, comparados todos os padrões encontrados, em termos qualitativos.

3.4 VALIDAÇÃO DOS DADOS

No sentido de fortalecer a análise dos dados, optei pela triangulação, através de três fontes que foram: a entrevista com egressos, a percepção dos docentes e coordenadores, por meio de comentários escritos sobre o tema, e a análise de dados. Neste sentido Leopardi (2002)

afirma:

Triangulação, porém, é mais que classificação, confiabilidade e validação convergente, pois elementos do contexto são iluminados. Neste sentido, triangulação pode ser usada não somente para examinar o mesmo fenômeno de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a compreensão sobre uma situação investigada. Os problemas com lacunas e falhas que um só método ou técnica poderiam derivar são minimizados ou até mesmo eliminados, uma vez que as debilidades de cada método sozinho são compensadas (p.200)

Assim, a validação dos dados proporcionou ampliar a descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Nesta etapa, foi promovida a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista que foram trazidos das entrevistas com egressos, na escrita pelos docentes e coordenadores e nos documentos curriculares.

Assim, tivemos uma validação dos dados a partir da crítica intersubjetiva e comparações, tendo a oportunidade de conhecer e observar melhor os processos e as relações envolvidas na implementação de ações educativas e na construída sobre a subjetividade, na sala de aula, nos documentos que apresentavam a programação curricular, partir de diferentes óticas e vivências.

A triangulação qualifica e efetiva a análise dos dados, pois diminui a fragilidade apresentada pelo uso de apenas uma perspectiva de análise, produzindo uma visão da consistência e convergência de resultados. Assim, a confiança nos resultados cresceu consideravelmente. E no caso de discordâncias, destaca os aspectos diferenciados, singulares nas explicações e percepções do fenômeno estudado.

3.5 CUIDADOS ÉTICOS

A ética é intrínseca aos paradigmas da pesquisa, seja ela quantitativa ou qualitativa. Neste estudo, confirmei que a ética não têm a ver somente com a relação entre pesquisador e pesquisado e nem somente com a obediência às diretrizes de ética da pesquisa, pois ela abrangeu todos os momentos da interação e foi buscada de comum acordo no processo de pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram informados sobre a natureza e os objetivos do estudo do qual participaram. O respeito passou pela concordância dos sujeitos participarem voluntariamente – ou seja, sem coerção física ou psicológica. Além disso, sua concordância foi baseada em informações simples e transparentes sobre o conteúdo e a forma.

Os códigos de ética insistem em proteger as identidades das pessoas e dos locais de pesquisa. Buscou-se assegurar a confidencialidade como primeira salvaguarda contra a exposição indesejada. Os dados pessoais estão sendo protegidos e não serão expostos publicamente, mas tão somente sob a proteção do anonimato.

Em razão desta ética profissional de proteção dos sujeitos, o anonimato e autorização da divulgação dos nomes, se for o caso, foram e seguirão garantidos através dos códigos de identificação dos participantes. As informações coletadas estão sendo utilizadas para benefício da população e das instituições em estudo, mediante tratamento com rigor, responsabilidade e qualidade dos instrumentos e análise dos dados.

Foi utilizado e assinado por todas as informantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde estavam registradas seguintes informações:

- a. Tema e objetivos da pesquisa;
- b. Exposição da metodologia da pesquisa;
- c. Explicar as finalidades para os participantes da pesquisa;
- d. Colocados o sigilo e a garantia do anonimato dos participantes.

Acredito, ainda, que a assinatura por si só não garante o respeito à liberdade do pesquisado, portanto, ressalta-se que o mais importante foi estabelecer um processo de comunicação pleno e interativo, sob as diretrizes e intenções da pesquisa e a clareza da sua dinâmica processual, uma vez que os participantes foram profissionais com quem já tenho uma relação de trabalho, ou são egressos de cursos cuja coordenação foi pelo setor em que atuo profissionalmente.

Ao final, os dados serão publicados e divulgados, junto aos participantes, as conclusões que o estudo proporcionou. Estes resultados serão comunicados de forma compreensível, assim como aspectos que tenham interesse dos profissionais participantes.

4 Tecendo o fio da Subjetividade *com as Moiras*



Figura 1- As Moiras

Fonte - GUERRA, Marcelo. **As Moiras, filhas do destino, tecer a vida.** Disponível em <http://www.tecerda vida.wordpress.com/2007/08/21/as-moiras-filhas-do-dgybestino/>

De princípio, torna-se necessário uma avaliação do próprio processo da investigação. Preciso esclarecer uma crise que me ocorreu, quando percebi que, ao fazer as análises, senti-me num terreno movediço, por muitas razões, algumas próprias deste processo de reflexão sobre aspectos qualitativos do viver humano.

Mas o que desejo compartilhar é uma dificuldade para afirmar ou não se os resultados demonstram que os participantes puderam mostrar sua 'subjatividade'. Um grande problema foi metodológico, ou seja, ao desejar focar o lugar da subjatividade no ensino especializado, organizei um roteiro que, na verdade, focalizou também o 'ser sujeito'. Muitos podem perguntar-se que diferença há e se é necessário aprofundar esta questão.

Ocorre que entendo subjatividade como a dimensão de alguém ser o que é, poder mostrar o que é, enfim, poder mostrar semelhanças e diferenças nas relações. A subjatividade é uma dimensão íntima do sujeito, que contém as referências para modos de ser e também das escolhas de alguém em ser ativo, crítico e criativo no mundo, ou não.

Para o conceito de ser sujeito traz-se a referência de sua sociabilidade, de humanidade em si, como existindo e construindo-se no mundo, assim como tornando-se construtor deste mesmo mundo.

Para o conceito de subjatividade, a referência é particular do sujeito, que pode ser mais ou menos revelada nas relações. Em geral, um sujeito plenamente participante no mundo consegue, na maior parte do tempo, ser o que é como pessoa. Mas, nem sempre aquele que expressa mais completamente sua subjatividade é necessariamente um sujeito de sua própria vida.

Nesta investigação, os participantes responderam adequadamente à questão sobre sentir-se sujeitos, quando são acolhidos, amados, reconhecidos em sua competência e possibilidades, e revelam que se sentiram desta forma durante o curso e quase se pode dizer que puderam sentir certa felicidade em compartilhar estas coisas no grupo.

Mas, ao serem questionados sobre seus sentimentos, desejos, poderes, foram reticentes, muitas vezes, e também disseram pouco, numa perspectiva mesmo de estranhamento da possibilidade de falar sobre estes temas, o que expressaria alguns aspectos de sua subjatividade.

Este trânsito por tais questões reflete algumas ambigüidades dos participantes, mas precisam ser relativizadas, dado terem sido questionados sobre as duas coisas, embora se desejasse focar nas condições em que sua subjetividade podem ser expressas durante um curso, ou seja, que oportunidades há nos currículos, na sala de aula e nas relações para poderem ser autênticos, no sentido de serem o que são, em suas vivências de reconstrução de si mesmos.

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos na coleta de dados deste estudo, incluindo uma breve caracterização dos locais de trabalho onde as informantes trabalham.

Tendo em vista os objetivos do estudo, os participantes deste estudo são egressos, docentes e coordenador dos cursos. Estes cursos foram realizados com o objetivo de qualificar as práticas de trabalho em determinados campos do saber da gestão e assistência em saúde. Foi solicitada à secretaria acadêmica da Diretoria de Gestão da Educação na Saúde da Secretaria de Estado da Saúde lista nominal dos alunos que concluíram os cursos com os devidos e-mails e telefones. Os informantes foram selecionados por um sorteio dos egressos residentes na cidade de Palmas à época do curso, e que continuassem ainda residindo nesta cidade. Foram-lhes enviados e-mails e também realizei ligações telefônicas. Os primeiros que responderam ao convite compuseram a amostra deste estudo num total de quinze informantes. Todos os informantes, egressos e docentes são do sexo feminino e residentes em Palmas.

Das quinze informantes egressas, temos as seguintes categorias profissionais: assistente social (2), dentista (4), enfermeira (6), fonoaudióloga (1), médica (1) e psicóloga (1). Por ocasião da pesquisa, todas continuavam com vínculo com o serviço público de saúde na Secretaria Municipal e Estadual de Saúde e atuavam em serviços de saúde (policlínicas, hospital, unidade saúde da família) e na gestão municipal ou estadual, sendo que cinco enfermeiras e uma assistente social integram o quadro do hospital maternidade Dona Regina, uma unidade de alta complexidade do Sistema Único de Saúde de Tocantins. Duas informantes integram uma equipe de Saúde da Família da região norte da cidade de Palmas, sendo uma enfermeira e uma médica. Uma psicóloga atua no setor de psicologia da policlínica da região norte de Palmas, uma assistente social atua na gestão da educação na saúde e uma fonoaudióloga atua no hospital de referência de Palmas, de alta complexidade na rede referência hospitalar.

Dos docentes e coordenadores convidados somente três participaram da pesquisa. Estas são: uma psicóloga da Universidade Federal do Tocantins e duas dentistas da Gestão da Secretaria de Estado de Saúde.

A coleta de dados iniciou com as entrevistas. Estas foram semi-estruturadas (Apêndice 2) e realizadas nos ambientes de trabalho das egressas e da pesquisadora, sendo que uma informante da rede hospitalar preferiu em sua própria residência. Dos convites enviados, todos aceitaram participar da entrevista. Após realizar o contato e agendar a entrevista, duas informantes tiveram que ser substituídas em função da falta de disponibilidade de horários e agenda. Foi realizada, uma nova rodada de convites da lista selecionada e marcadas novas entrevistas.

Foi enviada aos docentes e coordenadores, por e-mail, uma questão geral e texto com a transcrição das entrevistas com egressos, para que pudessem manifestar sua percepção de como os alunos informaram seus sentimentos e opiniões durante sobre o processo de aprendizagem.

A lógica de organização e análise das categorias é fruto de um contínuo e implicado processo de compreender os significados das falas e o que eles estariam revelando sobre a categoria da subjetividade na aprendizagem. Foram várias construções e reconstruções que fiz na busca por organizar de uma forma lógica, sentimentos e significados, nas expressões comunicadas pelos informantes. Foi uma angústia vivida por mim, pois exigiu repensar, rever, ampliar minha visão dos dados e buscar um modelo que não fosse somente um encaixe meus esquemas preliminares e pequenos, mas desejei abrir-me, olhar para enxergar a manifestação do outro, a configuração dada pelo sentimento, pelo olhar e sentir a subjetividade emitida por um sujeito que não sabia com certeza de si mesmo, que ia e voltava em seus significados.

Neste movimento, analiso que fiz a mesma caminhada dos informantes, iniciei muito Cloto, percorri a análise sendo Láquesis e encerrei Átropos. Ao reler e desenvolver as categorias inicialmente propostas e na dificuldade de compor um todo mais coerente e agrupado, em juntar as partes do todo, e não fragmentá-las, descobro a complexidade da temática e como são finas as linhas entre o pensar e o sentir. Como elas estão imbricadas uma na outra. Então, o exercício foi de enxergar o todo, a expressão integral do outro e os aspectos de composição desta totalidade subjetiva que se manifesta na aprendizagem, no

trabalho, na vida, em sua relação consigo mesmo. Um sujeito que se descobre no instante de falar de si, de lembrar o que significou o curso do qual participou.

Desta forma, o desenho final expressa uma longa trajetória de ir e vir, olhar e rever, tecer e desconstruir e novamente apreender, sintetizar. Ah! A idéia de síntese, de agrupamento, de junção fez-me percorrer as longas revelações em suas conexões, mas também em suas desconexões, suas contradições, incompletudes, sínteses, sentimentos por si só singulares. E nestes encontrar significados coletivos.

A forma final desta organização, exposta no Quadro 1, expressa que o sujeito está e se sente no centro do processo de aprendizagem se há uma acolhida do seu ser num todo. Visto que a fragmentação do sujeito com a retirada da dimensão pessoal, sensível, emocional e relacional descentra este sujeito e o coloca numa posição de sujeitação, de negação de si. E esta vivência se encontra no sujeito-aprendiz e no sujeito-trabalhador. Nestes espaços a condição afetiva do sujeito é determinante, assim como são a relação construída entre os aprendizes, os trabalhadores, com o docente, com os usuários, com o objeto do conhecimento e os significados produzidos e ressignificados neste encontro darão a tônica do sentimento, da condição, da autonomia.

Na organização dos dados coletados, foi realizada a transcrição das entrevistas e organizadas em categorias e subcategorias temáticas ficando, ao final, assim organizadas

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>
OS SIGNIFICADOS DE SER SUJEITO	Sentir-se sujeito - a consciência de si mesmo A negação do sujeito
O LUGAR DO AFETO NA APRENDIZAGEM	O sentir O desejar O sofrer O não poder O prazer Outros sentimentos
A INTERSUBJETIVIDADE	Relações intersubjetivas O grupo como lugar de ser sujeito O Perfil docente – o cuidador
O MITO DAS MOIRAS	As Moiras e subjetividade O Destino em nossas mãos
CURRÍCULO, MODELO PEDAGÓGICO E SUBJETIVIDADE	A centralidade do sujeito Metodologia de reflexão da práxis Vivência de uma metodologia tradicional
O TRABALHO COMO LÓCUS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA	O prescrito, o real e o sofrimento no trabalho como campo de aprendizagem
CONTEÚDOS PARA INCLUSÃO DA DIMENSÃO SUBJETIVA	A pessoa com centro As relações afetivas

Quadro 1 – Categorias e Sub-categorias do estudo

Assim, a primeira categoria está no *sentido de ser sujeito: que fatores* contribuem para que o aprendiz possa sentir ou não sujeito de seu processo de aprendizagem? E a negação é um fator descrito como lugar de sofrimento, especialmente identificados na negação da afetividade. E aí se encontra o segundo nicho de significados: o afeto. Nas falas foi sendo fortemente indicada a dimensão afetiva como uma categoria central para a inclusão do sujeito e neste as subcategorias do sentir, do desejar, do sofrer, do prazer, do não poder de quantos outros sentimentos que ajudam a enxergar quem é o sujeito.

4.1 EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE

Em mim¹
Paro à beira de mim e me debruço...
Abismo... E nesse abismo o Universo
Com seu Tempo e seu Espaço é um astro e nesse
Abismo há outros Tempos, Espaços
E outras vidas diversas desta vida...
O espírito é antes uma estrela... O Deus pensado
É um sol... E há mais Deuses, mais espíritos
Doutras maneiras de Realidade...
E eu precipito-me no abismo, e fico
Em mim... E nunca desço... E fecho os olhos
E sonho – e acordo para a Natureza...
Assim eu volto a/Mim/e à Vida...

Fernando Pessoa

4.1.1 SENTIR-SE SUJEITO E A CONSCIÊNCIA DE SI

Esta pesquisa tem como inspiração as preocupações que me acompanham a algum tempo em torno da pessoa humana. Busco refletir sobre os caminhos subjetivos do ser humano na sua vida no trabalho e, no recorte deste estudo, sua subjetividade, sua singularidade nos momentos de aprendizagem no trabalho. Neste sonho a ser perseguido, meus primeiros sentimentos e primárias idéias estão circulando sobre o sujeito, o homem e a mulher no seu exercício de ser, seu viver, suas paisagens. De início, recorro a Pessoa, que fará excelente companhia neste breve caminho, ao lado de outras referências.

¹ PESSOA, Fernando. Fausto: tragédia subjetiva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1ª Edição Integral, 1991, p. 70

Esta inclusão deve-se ao fato de ter neste poeta uma referência muito pertinente aos comentários sobre a vida e a subjetividade que desejo fazer, como no trecho a seguir, que traduz os sentimentos que levam as pessoas a agirem deste ou daquele modo.

Faço paisagens com o que sinto. Faço férias das sensações. Compreendo bem as bordadoras por mágoa e as que fazem meias porque há vida (Pessoa, 2008, p. 50).

E, na verdade, estou a pesquisar sobre a vida, em sua simplicidade e em sua complexidade. Vidas amanhecidas sobre livros, textos, colegas, sombras, professores, sorrisos, luzes, lágrimas. Nos cursos, percebo a busca pela qualidade da vida em seus matizes, sua sonoridade, seus riscos, seus subterfúgios, contradições, encontros. Quero saber como *amanheceram* e *anoiteceram* estas experiências de aprender para e no trabalho. Será que relembra o próprio trabalho? Ou nos destituímos dele ao entrar na sala de aula e ali somos meros estudantes de temas que nos conduzirão novamente a ele? Furtará de nós mesmos “a dor e delícia” de sermos o que somos? A vivência dos aprendentes dirá dos contextos culturais, psíquicos, históricos, emocionais, econômicos, políticos?

Como a dizer-nos da nossa complexidade, Pessoa (2008, p.50) afirma que *somos dois abismos – um poço fitando o céu*. E, ao iniciar esta aventura, não estava registrado em mim como seria andar nos abismos alheios e por certo não me ‘preparei’ na perspectiva de ouvir somente o que me interessava. Escutei muito mais do que imaginei pudesse estar presente nas memórias vivas das aprendentes. Tive que desnudar-me de mim mesma e me colocar frente a frente com os sentimentos e a perspectiva dos outros.

Assim, as falas contêm toda a nossa humanidade. Da nossa fraqueza à nossa certeza. Da incerteza à nossa dureza. Seguem-se horas de notícias internas, a comunicar o que nem o próprio sentimento por vezes sabia existir. Se soubesse, mais profundo seria seu vôo interior para refletir no espelho o que fora sentir, ser. Assim, farei deste caminho uma introdução ao tema da subjetividade, e aqui literalmente das subjetividades femininas, pois foram as mulheres que deram seu testemunho, inscreveram sua ternura neste ambiente acadêmico, que tentará transcrever e ‘entender’ qual é o lugar da subjetividade na experiência aprendiz.

Estes sujeitos, atendendo a um pedido, tentaram dedicar algumas horas a falar de si. Estas horas significaram momentos em que os entrevistados tiveram que parar e olhar para si mesmos, para a experiência vivida, mas com outro olhar. Talvez, em função do modelo de escola, os estudantes não estejam muito acostumados a olhar para si mesmos e enxergar

neste interior, dimensões afetivas, tendo mais facilidade de olhar as cognitivas. Neste sentindo, Pessoa esclarece que estas horas *são horas talvez de eu fazer o único esforço de eu olhar para a minha vida. Vejo-me no meio de um deserto imenso. Digo do que ontem literalmente fui, procuro explicar a mim próprio como cheguei aqui* (Pessoa, 2008, p. 53). A aprendizagem relatada na pesquisa diz dos oásis, mas também dos desertos humanos. E, em função deste tema ter gerado, em todos os egressos entrevistados, uma atitude de surpresa e certa sensação de lugar desconhecido, é que trago estes versos de Pessoa por acreditar que são raros os momentos em que este grupo de estudantes pensa nos sentimentos e em seus significados durante ou após a realização do curso.

Ao longo das entrevistas vai ficando muito claro que os significados construídos pelos sujeitos orbitam em torno do próprio eu, e da necessidade de cuidado, fazendo-os refletir sobre a questão: até que ponto sou cuidado, acolhido em minhas necessidades pessoais, em meu mundo interno através dos elementos externos científicos desenvolvidos no curso?

Para entender um pouco melhor, trago outro companheiro desta viagem humana: Edgar Morin. Para este filósofo-sonhador, o homem é um ser histórico, acompanhando muitos autores que o antecederam. O seu conceito desta historicidade, porém, contém idéias que consideram a formação do sujeito de sentimento, além de social.

é um ser de uma afetividade intensa e instável , que sorri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, estático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser único que produz desordem (Morin, 1973, p.108)

Este homem multifacetado e ambíguo, cuja flexibilidade é responsável pela capacidade de reorganização da vida cotidiana, é dono de uma capacidade que sugere sempre novas expectativas, novos domínios, um “vir-a-ser”. Este ser dialético está a todo minuto se recompondo, com sua identidade em fragmentos, na totalidade cósmica que o define. “Somos o que somos” já dizia o velho ditado e o somos historicamente filhos, herdeiros de uma era, de um passado e da tessitura do que propusermos ser. Fernando Pessoa ilustra poeticamente:

Tudo o que somos, e tudo será, para os que nos seguirem na diversidade do tempo, conforme nós intensamente o houvermos imaginado, isto é, o houvermos com a imaginação metida no corpo, verdadeiramente sido. Não creio que a história seja mais, em seu grande panorama desbotado, que um decurso de interpretações, um consenso confuso de testemunhos distraídos (2008, p. 61).

Fernando Pessoa fala de mais uma característica humana que nos ajudará a ir compreendendo as vivências subjetivas relatadas ao longo do texto:

somos todos escravos das circunstâncias externas: um dia de sol abre-nos campos largos no meio de um café de viela; uma sombra no campo encolhe-nos para dentro, e abrigamo-nos mal na casa sem portas de nós mesmos; um chegar da noite, até entre coisas do dia, alarga, como um leque (que) se abra lento, a consciência íntima de dever-se repousar (Pessoa, 2008, p.65).

Inicialmente, é a partir desta concepção de sujeito que vamos compreender as falas dos sujeitos que participaram deste estudo. Tenho um desafio: compreender outras subjetividades, sendo eu própria uma delas. Então, o caminho não é fácil, o que se coloca não é a operação objetiva de leitura dos dados, mas uma compreensão também subjetiva da vivência do outro para captar sua singularidade, sua perspectiva, seu corpo, seu olhar, sentir. Por isso, coloco-me também na companhia das almas poetas que me ajudam a percorrer este trajeto da alma, dos universos emocionai, afetivos.

Debruço-me sobre a questão: até que ponto os processos de aprender acolhem a subjetividade do sujeito trabalhador enquanto integrante de um processo de aprendizagem, e o ajudam a ressignificar esta vivência?

Inicialmente, esta indagação foi sendo respondida pelas perguntas geradoras para atender ao grande objetivo deste estudo: *você se sentiu ou não se sentiu sujeito no processo de aprendizagem em que participou?*

Frente a esta pergunta inicial, 14 das 15 entrevistadas afirmaram que se sentiram sujeitos no processo de aprendizagem, na maior parte do tempo, e apenas uma delas declarou que o curso não possibilitou a experiência de ser sujeito e, ao contrário, a fez sentir-se objeto. Entre as 14 que responderam afirmativamente, foram apontados momentos em que estas não se sentiram sujeito, a depender de diversos motivos e contextos, como veremos a seguir.

Por outro lado, no decorrer do processo de apreensão dos conteúdos, ocorre uma ambigüidade a este respeito, ou seja, conteúdos que, em muitos momentos, por suas características, negam esta primeira impressão.

Então, na busca por compreender os fatores que contribuíram no processo de ser sujeito nas aprendizagens voltadas para o trabalho em saúde, passarei a elencar as falas que confirmam os sentimentos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Assim, Elara, Rhea e Lysitheia afirmaram que

todos os momentos fomos considerados atores, talvez porque éramos um grupo muito pequeno, houve muito envolvimento do grupo. Eu não me senti, não teve nenhuma situação eu que não me sentia não pessoa. Eu me sentia pessoa presente, sendo sujeito mesmo do processo (Elara, R261);

no curso eu me sentia sujeito, eu me sentia um ator de capacidade (Rhea, R17);

Sim, eu me senti pessoa sim. O curso proporcionou isso (Lysithea, R248).

Inferindo, observo que um fator importante, que é atribuído ao fato de se sentir sujeito, parte da identificação que o sujeito constrói com a temática, quando esta oferece elementos que constituem o seu próprio processo de trabalho, ajudando-o a refletir e encontrar respostas para suas inquietações, como encontraremos ao longo desta análise.

Senti-me pessoa. Identifiquei-me muito com o curso (Pallene, R1);

Sim, foi o primeiro curso que a gente fez de modo diferente, de modo mais participativo (Kalyke, R41).

Na seqüência, outro fator preponderante indicado pelas entrevistadas para que se sentissem incluídas refere-se ao sentimento de se perceberem acolhidas e à correspondência entre seus desejos e seus objetivos profissionais, resultando numa sensação de felicidade com o que está sendo desenvolvido no curso.

Eu me senti muito bem como pessoa. Senti-me muito feliz fazendo este curso. Foi num bom momento. Então juntou o útil ao agradável. Eu queria muito este curso. Obstetrícia “é a coisa mais almejada e ser acadêmica (Helene, R456);

o que eu estou fazendo aqui é baseado no que o curso me ofereceu. O curso ‘completou tudo que eu precisava’ (Elara, R326);

Sempre estava relacionado o curso com nosso processo de trabalho. Sempre que estava numa atividade eu imaginava como poderia usar no meu trabalho, melhorar. As atividades que fazíamos eram a partir do ambiente do nosso trabalho (Ananke, R339).

A partir destas falas, podemos considerar que as ações educativas no trabalho precisam povoar o imaginário do sujeito, seus desejos, seus sonhos, impulsionando-o através da motivação a experimentar esta sensação de satisfação e ao mesmo tempo habitar o mundo real, das práticas reais e com atores reais. Esta articulação de expectativas e de resolução do trabalho acaba por colocar na aprendizagem realizada no trabalho um grande desafio, como veremos mais adiante.

Vejo, por outro lado, que a inclusão da dimensão subjetiva no processo de aprendizagem possibilita inclusive acolher a dimensão da pessoa. Dos três cursos pesquisados, um apresentou claramente o lugar central ocupado pelo sujeito, ou seja,

a proposta do curso foi um pouco essa: a gente ser pessoa, para tratar o nosso usuário como pessoa também. Em todo momento do curso a gente vivenciou como pessoa não só nas apresentações de trabalhos, mas os próprios docentes traziam para o grupo como nos comportávamos como foi o convívio com os colegas. Foi a primeira experiência que tive em um curso de me sentir pessoa. Não tinha participado de nenhum curso, capacitação que priorizasse o sujeito e abrisse a minha cabeça pra eu perceber isso (Ananke, R321);

Neste sentido, acredito que a mediação pedagógica para a experiência de si também foi facilitada por dispositivos pedagógicos que atuaram na complexidade do processo ensino-aprendizagem. O desenvolvimento de propostas pedagógicas reflexivas contribuiu com a formação da pessoa, na medida em que esta buscou refletir sobre si mesma, quando se observa, decifra, interpreta, julga, ama. E nisto, basicamente, buscou aprender (ou transformar) determinadas maneiras de se ver, sentir, captar, trabalhar e assim por diante.

Desta perspectiva, penso que a educação não pode ser vista como um espaço neutro ou não-problemático, mas sim como espaço para o desenvolvimento do auto-conhecimento, da auto-estima, da autonomia, da auto-confiança, do auto-conhecimento e, principalmente, como produtora de formas de experiência de si, nas quais as pessoas podem tornar-se sujeitos de um modo particular, produzindo relações reflexivas.

Continuando a analisar a subjetividade humana contemporânea, também expressa nos diálogos desta pesquisa, verifico na inquietude dos informantes, e em seu fluxo de mudança, uma busca por qualidade existencial. Neste movimento, tende a tornar-se outra, incluindo esta sua nova realidade sensível, mesmo que historicamente vemos prevalecer na escola a idéia de um sujeito cognoscente, racional. Neste sentido, assistimos e experimentamos a transformação deste indivíduo abrindo-se para a vivência mais subjetiva, sensível, situada historicamente. Assim, parece que o curso pode significar a possibilidade de reconstrução de si, do reencontro consigo e da sua identidade profissional.

Você já traz dentro de você um pouco de, pelo seu ser espiritual. Eu vivia me perguntando em que perfil profissional eu me enquadrava? Porque quando eu me via só pelo lado profissional de consultório particular não era meu perfil. Então quando falou da Família, quando houve aquela especialização eu me achei. Ta aqui, este é meu perfil. Porque pra eu trabalhar com a comunidade, trabalhar em equipe nunca foi dificuldade. Eu me encontrei. Encontrei-me como profissional (Chaldene, R38);

o curso levou em conta sim, até alguns parâmetros que eu estava insatisfeita. Achei que inovou, que deu nova esperança, novo ânimo (Tethys, R328).

E nesta reflexão existencial, em que um curso proporciona a descoberta de si mesmo, de seu papel profissional, encontramos em Fernando Pessoa o entendimento subjetivo sublime.

É tão difícil descrever o que se sente quando se sente que realmente se existe, e que a alma é uma entidade real, que não sei quais são as palavras humanas, com que possa defini-lo. Não sei se estou com febre, como sinto, se deixei de ter a febre de ser dormidor da vida. Sim, repito, sou como um viajante que de repente se encontra numa vila estranha sem saber como ali chegou; e ocorrem-me esses casos dos que perdem a memória, e são outros durante muito tempo (Fernando Pessoa, 2008, p. 70)

O aluno sente-se mobilizado e se abre para um padrão que o afaste do desânimo, do sofrimento, da decepção, para ter uma experiência de esperança no trabalho. Quando há inclusão de suas frustrações e insatisfações, é possível tecer um olhar diferente sobre própria realidade.

Quando você encontra um profissional que tem um bom perfil e sabe que pra gente acertar tem que primeiro errar é muito bom. Olha, eu aprendi que é assim. Mas tem uns que não, que acham que o que eles fazem está certo e eles não querem mudar (Chaldene, R103).

As mudanças que vêm ocorrendo nas concepções contemporâneas de subjetividade expressam, através dos relatos das egressas, a contradição entre a necessidade da ordem, do formal, frente a sensibilidades e novas formas de atuar como sujeitos. Nos cursos analisados, a proposta curricular e pedagógica que favorecia um ambiente participativo e de construção coletiva do conhecimento provocou nos alunos uma sensação ou sentimento de estranhamento, tal como:

no começo a gente ficava meio assim, difícil contar. Quando chamavam pra ir pra frente e falar e tínhamos que criar, era bastante trabalho no começo. Ainda tive sentimentos de ansiedade, muitos momentos de muita ansiedade. De estar perdido. Onde eu estou? (Lysithea, R294).

O caos, hoje, circula de boca em boca, e essa insistência em falar sobre ele responderia a uma solicitação que a realidade atual vem nos colocando. De fato, o caos nunca esteve tão presente. Mas se, neste final de milênio, estamos diante do caráter precário e incerto da subjetividade, estamos, certamente – e mais do que nunca - diante de seu caráter criador. Neste sentido, constata-se que as aprendizagens vivenciadas oportunizaram, também,

experimentar o lugar do desconforto, da zona da dúvida, da crise, frente à possibilidade de se reinventar, recriar-se e se abrir para o outro, tal como descreve a fala a seguir.

Enquanto que eu estava acostumada a anotar no meu caderninho o que o professor fala. Agora tem que interagir (Kalyke, R45).

Observo que, além de se colocar num outro modelo de mediação pedagógica, a entrevistada toma consciência do outro, da necessidade de estabelecer rede afetiva na experiência de recriar-se a si própria no seu trajeto de aprendizagem.

... tem vários cursos que a gente faz e que não fica nada e depois você pensa. E este não ficou muito no dia-a-dia do meu serviço e até na minha vida (Lysithea, R333);

foi a primeira experiência que tive em um curso de me sentir pessoa. Não tinha participado de nenhum curso que priorizasse o sujeito e abrisse a minha cabeça pra eu perceber isso (Ananke, R321).

Ainda me pergunto que mudanças estão ocorrendo nas pessoas, atualmente, para convidá-las a reverem suas subjetividades e seus aspectos constituintes. Neste sentido, a autora Rolnik (1999) indica as categorias de *caos, ordem e a relação entre ambos* como processos que necessitam serem revisitados para ser possível um novo olhar e a reconfiguração da subjetividade que é essencialmente mutante.

Nesta concepção, a autora afirma que *todo ambiente sócio-cultural é feito de um conjunto dinâmico de universos. Tais universos afetam as subjetividades, traduzindo-se como sensações que mobilizam um investimento de desejo em diferentes graus de intensidade (Rolnik, ano 1999, p.22).*

E dá para perceber, nos cursos que integram a história educativa de alguns egressos, que estão marcados por uma prática tradicional, na qual o centro não estava no sujeito e, diante de uma proposta diferenciada, aparece a necessidade de desconstrução e de possibilidade de reconstrução de si mesmo.

Primeiro que é um curso totalmente diferente. Quando eu entrei imaginava uma coisa e quando estava no processo foi outra bem diferente. Acho que foi um curso que possibilitou a gente a se sentir como pessoa (Ananke, R258);

no curso, eu sentia que no início tinha muito medo de me colocar: está certo? Está errado? A gente aprende muito e levamos isso pra tudo na vida. No final era mais fácil. Mas no começo, por medo de errar, você não tem isso. Mas vai construindo essa vivência (Lysithea, R429).

Relembro que a história humana é marcada pela não participação, o que leva a pessoa a construir um conceito de sujeito submisso à ordem, seja ela qual for. Porém, com os significados construídos historicamente para a cidadania, revela-se uma dimensão rebelde nesta mesma pessoa, antes alienada, talvez do mundo e de si mesmo.

Era a mais polêmica, era eu mesmo, porque eu falo mesmo. Nas aulas eu participava sim. Sempre falei, mas se você falar algo que não está gostando já era motivo de... Então, o que eu fiz: resolvi calar porque eu falei, falei não resolveu. Aí quem fala as coisas é a chata, é a cri-cri, é que a está dando problema (Kalê, R497);

foi mais falta de adaptação mesmo. Mas sim, senti pessoa (Narvi, R464);

quando tinha supervisão, era difícil falar. Eu fiquei muito chateada. O que nós fizemos de errado? Então, você tem que chegar mudo e sair calado? Aceitar as coisas impostas, você não pode mostrar. O especializando tem que mostrar o que é errado, certo. E não é aceito (Kalê, R605).

Temos dois exemplos que ilustram a vivência pessoal e social da cidadania, determinadas historicamente: de um lado a cidadania é expressa pela postura de contestação constante e por outro a aceitação e adaptação social do indivíduo. Assim, vejo que não só o currículo, a proposta metodológica, o professor, são fatores determinantes para o próprio sujeito assumir-se pessoa por inteiro, mas o próprio sujeito determina seu espaço, constrói sua história.

Eu me senti sujeito, eu só não participei quando eu não quis. Participar eu não participei, mais eu tive espaço pra participar (Helike, R14);

senti, eu me senti pessoa. Mas o curso foi péssimo (Kalê, R484).

A valorização de si mesmo, a consciência de ser sujeito de ação, capaz de produzir mudanças em si e no ambiente que nos cerca, é fundamental neste exercício. Dizem os participantes:

uma coisa é a valorização da pessoa enquanto sujeito. A pessoa tanto a gestão como os profissionais, ver como pessoa e como parte daquele processo. Se os próprios profissionais não se vêem, não se valorizam enquanto sujeitos deste processo não têm como eles mobilizarem seus usuários. Eu acredito que eles não têm consciência disto, que são sujeitos deste processo, de se tornarem sujeitos do processo, enquanto pessoa participativa, ativa e fundamental deste processo (Ananke, R318);

eu me sentia à vontade, eu participei do que eu pude. Eu fui parte do processo (Kalyke, R46);

Há também o mito da prática, do praticismo, que domina os ambientes e afasta a possibilidade de leitura da realidade a partir de outros universos e experiências, como falam algumas participantes:

eu me sinto sujeito quando alguma coisa tem identificação comigo. Por exemplo, a pessoa conta a prática dela, colocando teoria e eu já me identificava com ela. Se for uma pessoa que fica só teoria e não fala nada eu imagino que ele só leu e aquilo pra mim não vale, porque ele não viveu, não conviveu com o paciente, com outros profissionais. Como ele vai falar, eu já não boto muita fé, ele pode ser um expert, mas se ele não viveu, pra mim não serve (Helike, R52);

na época do curso eu tinha muito pouco tempo de prática, mas aquilo que eu pude participar eu ajudei a contribuir (Charon, R520).

O sentido de se sentir sujeito é indicado pelos participantes da pesquisa quando estes foram valorizados, reconhecidos em seu papel de aprendizes, em sua experiência, em sua produção, reforçando valores e contribuindo para formação da identidade profissional.

Senti-me muito importante, eu to fazendo um bom serviço no estágio, senão não teria esta chance (Narvi, R503);

eu me sentia valorizada, o nosso pensamento, tudo que a gente falava era valorizado, partia do princípio de que nada que a gente estava fazendo era errado (Elara, R263).

Desta forma, estas falas mostram que várias dimensões contribuem para que o profissional da saúde, em processo de formação no trabalho, faça a experiência de ser sujeito.

Na categoria **Consciência de si**, as informantes, parecem revelar mais fortemente características da deusa Cloto, pois se sentem como se estivessem vivendo, pela primeira vez, uma situação de nova proposta, como se estivessem nascendo para um novo modelo educativo, para novas relações interpessoais, para a possibilidade de uma participação mais ativa. Compreendo que em relação à deusa Cloto, o sentido do fazer-se e do gestar-se, numa experiência indiferenciada, caótica e inicial, de significados e sensações que confrontam os significados e vivências anteriores, frente ao desconhecido, retira de si mesmo suas bases, ou seja, em geral há perda das referências.

O lócus de controle parece sair da esfera de si e passa a ser comandado pelo outro – o professor, o método novo, novas relações. E nisto, o sujeito vai recompondo sua identidade, uma nova consciência de si mesmo, aberto ou fechado para uma nova etapa de seu aprendizado como aluno e como ser por inteiro.

Então, nesta direção, a consciência de si não parece ter atingido um grau de maturidade em algumas das informantes, numa perspectiva de ser sempre um processo de criação, de gestação, de escasso acesso à consciência de si mesmo como sujeito, de modo que confirma a própria escolha que fizeram da deusa Cloto.

Um sujeito amadurecido não necessita continuamente sentir-se aprovado, enxergado, notado, acolhido, escutado, porque consegue elaborar os enfrentamentos nas relações cotidianas, como parte de sua subjetividade.

A deusa Láquesis vem com menos vigor, nos momentos nos quais há um reconhecimento maduro da proposta do curso, dos limites e possibilidades que contém o território do ensino-aprendizagem e daquilo que o aluno poderá colher e trazer para seu trabalho, sua vida. Aqui o sujeito participa da experiência com o outro, divide olhares, atenções, assume suas limitações no processo e se considera parte de um todo que não está voltado somente para ele. Esta me parece a razão pela qual Laquesis foi pouco escolhida.

4.1.2 A NEGAÇÃO DO SUJEITO NA APRENDIZAGEM

Se foi afirmado até agora que entre os participantes o sentimento mais constante foi o de se sentirem sujeitos nos processos de aprendizagem, há, por outro lado, e convivendo simultaneamente, sentimentos de negação de si mesmos como pessoas e como sujeitos de ação. Estes sentimentos são observados em diversas situações, desde aquelas em que são experimentadas dimensões mais subjetivas, como sentimentos de dor diante da dor outro, assim como de participação na construção do conhecimento.

Outro momento que me machucou profundamente foi um momento da apresentação de uma colega X, da monografia dela. Eu me senti muito mal porque eu sei do trabalho dela, do esforço dela, o que ela passou pra estar ali (Adrastea, R301);

a gente chegava em casa com raiva até de entender, de ler sobre o que faz parte, se estamos na saúde. Mas a gente se sente tão excluída, vem sendo excluída há tempo que acaba não querendo nem ler as outras (Rhea, R32).

Nesta subcategoria, temos situações de negação experimentadas nos três cursos. Em dois cursos, estas situações foram verificadas em número e intensidade menor. Mas no terceiro, especialmente no momento da prática, esta condição teve ênfase maior, indicando que o trabalho como campo de aprendizagem não oferece ambiente e condições adequadas para a educação em serviço, não estando preparado e não se abrindo para a possibilidade de reflexão e qualificação das práticas profissionais, como veremos adiante.

Mas tem coisas que a gente não pode mudar na rotina. Conversamos muito com a professora, criticamos muito junto ela, com outros profissionais, colocando que podia ser realizado de outra forma. Mas pra mudar a rotina os profissionais que trabalham têm que estar envolvidos também. Não basta ser só um profissional não (Galatea, R481).

Entre as condições que produzem a negação do sujeito e que foram apresentadas pelos entrevistados, estão sintetizadas especialmente o desconhecimento e a falta de identificação com a temática desenvolvida no curso. Analiso que, frente a um *discurso* novo e uma nova área de conhecimento, que não integram o universo semântico e teórico do aprendiz, a situação tende a ser compreendida pelos egressos como produtora de marginalização e de exclusão, conforme relatado nas falas abaixo.

Mas quando eram as disciplinas, matérias, diabetes, eram, mas relacionadas a patologias, a gente se sentia mais perdido. alguns módulos que não eram da área da saúde. Alguns que eram mais da área da educação, onde tenho muito pouco conhecimento. Apesar “de o processo em si ter sido provocador, levado a gente a raciocinar, pensar e tudo foi onde eu senti menos sujeito. E uns módulos mais teóricos (Tethys, R293);

e em certos módulos em que você precisava entender mais os fundamentos, aí é que eu me sentia excluída, me sentia voando na sala, me sentia mesmo sem ser, sem atender e sem entender o que queriam passar (Rhea 288);

em alguns módulos eu tive um pouco de dificuldade, principalmente no começo quando os temas eram mais da filosofia, do resgate de outras coisas que não eram ligadas com a prática (Pallene,R3).

Pra mim, esta sensação de desconforto e de estranhamento precisa ser problematizada, pois expressa certo comodismo ou medo diante de um objeto não dominado pelo sujeito. Parece que tudo foge do seu controle gera uma insegurança e constrói atitudes de negação.

E, por outro lado, quando o discurso dos docentes integra a práxis do sujeito com o universo do ensino-aprendizagem, parece haver maior significado para o aprendiz. Demonstra que as suas vivências agregam valor ao conhecimento, tanto quanto o conhecimento agrega valor às vivências.

Eu me sentia bem nas aulas, principalmente quando tinha haver com a gente (Elara, R262).

O sujeito opta também por não participar, não se envolver e ficar numa posição passiva, quando percebe que não é ‘ouvido’, ou também porque fazer o curso não foi uma opção em si. Neste caso, obviamente, cresce o desinteresse.

Eu tive espaço, sim, foi mais o eu, o meu momento. Achar que o que você está pensando é besteira, não é pertinente. Foi mais disso do que a pessoa não me dar espaço. Todos os professores deram espaço. Eu só não participei quando eu não quis, eu tive espaço sim. Foi mais isso do que a pessoa não me dar espaço. Eu não participei, porque se falasse não ia ter resposta então deixava pra lá. Porque tem coisas que realmente não tem resposta (Helike, R15);

eu escolhi este curso porque uma colega me chamou pra fazer e pensei bom eu vou fazer é de graça. Vou fazer por ser uma especialização e não por causa do assunto. Prestei, passei e então vamos fazer o curso (Kalê, R486);

em alguns módulos eu fui muito passiva, poderia ter sido mais crítica (Lysithea, R40);

queria ser mais crítica especialmente lá na hora. Eu saí como chata para alguns professores. Talvez se organizar com outros colegas, fazer um relatório entregar. Nós perdemos, nós deixamos. Eu perdi (Galatea, R590).

Em relação a este sentimento de perda, Fernando Pessoa (2008) ajuda-nos a expressar estes sentimentos.

Que mares soam em nós, na noite de sermos, pelas praias que nos sentimos nos alagamentos da emoção! Aquilo que se perdeu, aquilo que se deveria ter querido, aquilo que se obteve e satisfez por erro, o que amamos e perdemos e, depois de perder, vimos, amando por tê-lo perdido, o que havíamos amado; o que julgávamos que pensávamos quanto sentíamos; o que era uma memória e críamos que era uma emoção; e o mar todo, vindo lá, rumoroso e fresco, do grande fundo de toda noite, a estuar fino na praia, no decurso nocturno do meu passeio a beira-mar... (Pessoa, 2008, p. 125).

Por outro lado, houve egressos que expressaram que não se sentiram sujeitos quando não participaram ativamente da construção do curso – currículo, metodologia, sentindo-se objetos, tendo que seguir o que está prescrito, como atestam em suas falas.

Muitas vezes as coisas vinham muito prontas prá nós, apesar de que em outros momentos tivéssemos a oportunidade de construir juntos. Nesses momentos eu não me sentia pessoa (Ananke, R303);

eu me senti muito mais objeto, muito mais coisa, do que uma pessoa que poderia estar ali pra somar, com algum conhecimento com alguma experiência e aprender muito também (Adrastea, R250).

E estas falas me fazem refletir sobre os modelos pedagógicos praticados no trabalho em saúde e até que ponto eles contemplam a possibilidade de construção do conhecimento a

partir do sujeito de aprendizagem, agora as pessoas usuárias do sistema de saúde. Quem é o sujeito de aprendizagem nos processos educativos realizados e estimulados hoje pelos serviços de saúde? Uma vez que estes processos dedicam-se a melhorar as práticas de saúde² e abordam situações práticas do trabalho, não estaríamos frente a um problema educativo nestes processos? Não haveria uma correspondência na possibilidade do sujeito da ação ser efetivamente sujeito de sua aprendizagem? Esta vivência refletiria o que ocorre no processo de trabalho docente, no qual o centro não é o aprendiz e tornar-se-ia mais um reprodutor, repetidor e cumpridor de comandos do que uma pessoa autônoma, com capacidade de transformação, de criação e decisão.

Isto me provoca demais e analiso que, excetuando um dos cursos, os demais confirmaram que a experiência do sujeito ainda é destituída, pois o centro é o conteúdo, numa aprendizagem que reproduz o espaço de trabalho, marcadamente mecânico. O aprender no trabalho, na perspectiva da educação para melhoria das práticas, deve necessariamente rever seus postulados e referências para que o momento educativo seja espaço de gestação, laboratório de construção de novas práticas, novos sujeitos para um trabalho em que se necessita permanentemente ser visitado pela mudança, pois está circunscrito pela vida, vida de trabalhadores que geram serviços, tal qual indica o mito das Moiras, quando tecem o fio da vida marcando as experiências que são necessárias.

Reflico que a adequação ao estabelecido e ao pré-determinado, em que há uma exigência de aceitação passiva, contribui para a condição de não sentir-se sujeito, como expresso na fala a seguir.

Eu me senti menos sujeito porque tinha que me adequar, e não podia falar muita coisa porque é o campo de estágio e a gente não pode estar questionando demais. Tentamos fazer diferente. Mas o que mais me fez sentir impotente foi porque foi seguido o modelo que já está estabelecido e não é só lá não, é provável que em outros locais aconteça. A gente teve que adaptar a rotina do hospital. Senti como parte de uma engrenagem, que você tem que se adequar para participar (Galatea, R480).

Assim, num dos cursos, os momentos de aprendizagem em sua dimensão ‘prática’ significaram, para alguns egressos, experiência de negação e frustração, como observei nos seguintes depoimentos:

² Portaria 1996 / 1998, ou Pacto pela Saúde.

Fiquei no pré-parto, consegui acompanhar a paciente até o momento do parto e não realizar o parto. Nessa hora eu senti uma perda. Por que a gente luta, luta por uma coisa e na hora de você ver o objetivo final ai você passa pra outra pessoa (Narvi, R511);

só que ainda assim foi um estágio difícil, a gente estava torcendo pra acabar. Cada parto era contado como uma vitória. A cada um íamos ficando felizes porque estava perto de acabar (Galatea, R483);

a minha experiência foi levada em conta na teoria e me ajudou na prática. Mas eu não me senti sujeito em me senti participando mais como alguém que cumpre a rotina (Galatea, R526).

Outra situação que se repete nas falas de muitas egressas é o fato de vivenciarem sentimentos diferentes no mesmo curso. Estes sentimentos podem ser de inclusão como de negação da pessoa. Especialmente quando eram discussões “mais teóricas”. Dizem:

Em alguns módulos sim, na parte prática não, não (Galatea, R505);

eu me senti sujeito em alguns módulos e nos outros não. Até que naquele do SUS deu pra gente se sentir bem, participar, mas quando a gente vê a parte de educação esse eu não me senti muito sujeito não. A minha participação foi mais de recebe (Lysithea, R280);

tiveram alguns módulos mais teóricos em que eu me senti menos sujeito (Tethys, R292);

eu não me senti pessoa, foi um problema que eu tive pessoal e que interferiu no curso (Pallene, R59).

A egressa expressa uma contradição de não assumir-se como sujeito, de negação da voz, de si, apresentando uma postura passiva, implicando na necessidade de aprender a superar esta visão ingênua para uma postura de criticidade, caso deseje transformar-se.

Não tenho nada a reclamar (Helene, R507).

Os “nãos” são mais veementes em função da não correspondência entre a proposta anunciada e a realidade apresentada em sala de aula.

No início não me senti pessoa. Não sei se foi coisa da minha cabeça, fala uma coisa no início e não tivemos esta resposta no primeiro módulo. Só no segundo módulo é que identificamos com o curso, com os objetivos (Narvi, R463);

eu posso ser sincera? Não. Não. Durante a apresentação da proposta do curso eu me senti muito bem. Eu aceitei fazer a especialização pela proposta. Já tinha participado de outros cursos muito tradicionais, então eu gostei deste (Adrastea, R249).

Esta egressa, mesmo colocando na questão inicial que se sentiu pessoa no curso (“me senti, mas o curso foi péssimo”), continuando outras falas, trará conteúdos de negação da condição de sujeito. Pode ser que o conceito de sujeito esteja mais ligado ao fato de ser

pessoa, num sentido genérico, desconsiderando a explicação da pesquisadora que, no momento, problematizou o conceito. Parece que expressa uma contradição do sujeito ao afirmar que experiência educativa pode ser “péssima” e isto não afetar sua condição de sujeito.

Sempre me sentia censurada, na prática isso aqui aconteceu demais. Fui proibida até de voltar da cidade (onde ficava o hospital de estágio) com outra colega. Falavam que a gente queria se a ban-ban-ban. Fui proibida de fazer estágio com outra colega. Fui com outra colega mais calma (Kalê, R597).

A negação está inscrita, também, em situações colocadas pela relação saber-poder historicamente vivida. Aqui, no caso específico, encontramos relações de poder construídas socialmente e reproduzidas no micro-espço do estágio estudantil nos serviços de saúde, onde se observa uma relação entre as categorias profissionais que colocam o saber e o status médico como preponderante na relação multiprofissional. Uma fala permeada por imagens, prescrições sociais e divisão do trabalho intelectual e braçal. Estas situações, neste contexto de pesquisa, reforçaram os momentos em que as pessoas sentem-se respeitadas em sua representação de sujeito.

Quando os estagiários eram os de medicina, as técnicas limpavam a sala de parto, mas quando éramos nós, as enfermeiras, as técnicas queriam que nós limpássemos a sala. Eu dizia: “Não, eu sou especializanda, eu sou uma profissional, eu não vou limpar a sala. Falaram que queríamos fazer rebelião. As próprias enfermeiras do hospital. E eu questionava o porquê desta situação: “Cada um no seu papel”. Colega de profissão, professoras e elas não se impunham. Cada um na sua. Tinha que fazer a desinfecção e fazer parto? Eu fazia a minha função, que era recepcionar o RN. Fazia a minha função que era assistir ao parto. Eu era especializanda, uma profissional que estava especializando. Não era acadêmica que tinha que aprender a fazer desinfecção (Kalê, R600).

Mesmo em um dos cursos que permitia a expressão de sentimentos, emoções, houve um estranhamento e até uma rejeição inicial por parte das alunas, como será exemplificado ao longo deste trabalho.

Acho que teve muitos momentos e até dificuldade minha de me colocar. A minha criatividade. Todos os cursos que eu fiz até hoje não tinha essa parte (Lysithea, R277).

Neste bloco, no qual são verificados os motivos pelos quais as informantes sentiram sua subjetividade negada, observo muito presente a deusa Cloto, quando esta representa o lado de um adulto criança, que se nega a assumir um controle sobre sua vida, colocando o lócus de controle fora dele. A negação de si parece reafirmar as características da deusa Cloto, o

que gerou a categoria **Negação de si**. Mesmo assim, também há sinais de aceitação de si e das responsabilidades que o curso gera e de busca pelo próprio amadurecimento que caracteriza o processo da deusa Láquesis.

4.2 O LUGAR DO AFETO NA APRENDIZAGEM

É necessário abrir os olhos e perceber que as coisas boas estão dentro de nós, onde os sentimentos não precisam de motivos nem os desejos de razão. O importante é aproveitar o momento e aprender sua duração, pois a vida está nos olhos de quem sabe ver”.
Gabriel Garcia Marquez

Parto do pressuposto que a afetividade humana é construída histórica e culturalmente. Os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir, são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais. O desenvolvimento afetivo do ser precisa integrar, implícita ou explicitamente, o programa educativo de um curso. A afetividade como dimensão humana, de qualquer forma, está presente em todos os momentos da vida do aprendiz, em toda atividade por mais intelectual, racional que possa ser apresentada. Então, buscar compreender o lugar que ela ocupa nos processos formativos dos profissionais de saúde ajuda a repensar as práticas pedagógicas instituídas nos serviços, visando à qualificação profissional dos quadros da saúde.

O afeto, sob o prisma pedagógico, deve estar ativo, sendo condicionante e determinante no cotidiano da sala de aula dos cursos pesquisados. Acredito que este estudo confirma a necessidade de enxergar a afetividade como integrante do processo de aprendizagem, sendo imprescindível que os sentimentos, as emoções e valores possam ser explicitados na práxis pedagógica para que possamos atingir objetivos maiores de uma formação para a cidadania, democrática e emancipadora, que lida com a diversidade e com o conflito de idéias, com as influências da cultura e com sentimentos e emoções presentes nas relações que os envolvidos estabelecem consigo mesmas e com os outros à sua volta.

Considero importante conhecer o modo como esse *Eu* se relaciona consigo mesmo, que sentimentos tem em relação a si próprio, como se coloca diante dos outros, como organiza seus princípios, suas referências para se mover no espaço-tempo: valores, papéis que assume, ações que realiza em função da sua visão de mundo. Remetendo-me às falas e aos currículos, dois cursos analisados buscaram romper, em sua proposta curricular e na prática pedagógica, com esta dicotomia entre o afeto e a cognição.

Neste sentido, Vygotsky (1993) é enfático ao afirmar que uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-cognitiva.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente (Vygotsky, 1993, p.25).

Deste modo, as dimensões do afeto e da cognição estariam, desde cedo, íntima e dialeticamente relacionadas. O autor alerta que reconhecer a íntima relação entre o pensamento e a dimensão afetiva é uma condição necessária, porém não suficiente para os estudos psicológicos. O papel da vida emocional na configuração da consciência constituiria elemento intrínseco ao processo de educação do sujeito, por meio da conexão dialética que estabelece a integração da afetividade com as demais funções humanas.

Nesta perspectiva, encontro significados na expressão dos sentimentos durante os cursos, ou significados a partir das provocações que trazem as muitas dimensões do sofrer, do não poder, do desprazer e dos desejos não correspondidos, mascarados, sufocados, ou, muitas vezes, até atendidos. São diversidades na expressão afetiva, a retratar a historicidade do sujeito, a psicologia, as condições sócio-culturais, biológicas, que ao fim e ao cabo dão ao afeto qualidades diferenciadas. Nestas falas, enxergamos as diferentes formas de compreender e expressar o que se passa dentro de si mesmo, apontando para diferentes lugares ocupados pelo afeto nos cursos.

Ser enfermeira. É o que eu amo. Até brinco que vou fazer direito pra ser juíza de profissão e enfermeira de coração (Kalê, R549);

e muitas vezes o próprio profissional não gosta, muitas vezes quando estava no grupo, as pessoas colocavam “pra que ficar falando? Esse é um tema que machuca, pois vai mexer em coisas (Lysithea, R313);

até porque o nosso papel ali era se colocar, pra melhorar as nossas práticas em nosso trabalho. Então eu me senti pessoa nesse momento, quando eu tive oportunidade de colocar as dificuldades do nosso trabalho (Ananke, R290).

Constatai que a afetividade compõe uma das categorias centrais no processo de sentir-se sujeito. E, de acordo com as entrevistas, a inclusão do afeto ocorre quando há espaço, condições relacionais favoráveis, estratégias pedagógicas e escuta, que permitem a

expressão dos sentimentos, da intimidade, do mundo interno da pessoa. Ocorre na expressão das singularidades - suas contradições, suas ambigüidades - na sua acolhida e no respeito durante e como recurso de aprendizagem. Ao longo da dissertação esta categoria é enfocada em diferentes matizes, ângulos e cenários. Exemplifico com a fala a seguir, neste momento:

Senti-me pessoa quando foi colocado pra nós, em várias atividades diferentes, que nós trouxéssemos nossos sentimentos, as dificuldades que estávamos tendo no nosso processo de trabalho para este curso. Eu achei importante esta valorização (Ananke, R287).

Vejo o quanto contribui na construção de subjetividade a exteriorização de si mesmo, o tornar externo e público os estados interiores do sujeito, quando se exprime. Buscando o significado da palavra exprimir - “Ex-premere” - significa “apertar para fora”, “trazer algo para fora”, exteriorizá-lo e, assim, “mostrá-lo”, torná-lo manifesto. Usando a linguagem para comunicar-se e interagir, a partir do que o sujeito já conhece, tornando visível para o outro o que deseja fazer ver. Esta expressão é singular, e também está, ora implícita ora explícita, na fala e conduta cotidiana do outro, contribuindo para que o elemento da identificação entre os sentimentos dos aprendizes seja considerado como aspecto forte para a pessoa sentir-se sujeito.

Nesses módulos em que a gente podia discutir o que sentia, quando estava diante de uma paciente, as experiências, os medos, todos se interagiam. Essa parte eu gostei (Galatea, R506);

eu achei profundo o seu tema. Muito profundo, muito difícil. É profundo demais. Não sabemos nem expressar, entende, mas pra por isso em palavras é difícil. Pra falar fica mais difícil. Eu achei legal este recurso das imagens (Helike, R232);

agora quando eu era bem querida era nas questões das dinâmicas, as dinâmicas de grupo pra detalhes relacionados ao sujeito (Rhea, R31).

Num dos cursos, verifiquei estar incluída, tanto na proposta curricular como no desenvolvimento do curso, a dimensão subjetiva do aluno, mas o que ocorreu foi que, por ser uma experiência com a qual não estava habituado, o aluno não estava ‘preparado para falar de si mesmo’. Esta expressão, a fala de si mesmo, daria elementos para compartilhar subjetividades. Aqui, fica registrado que a experiência de sentir-se sujeito pode estar também vinculada a uma maior ou menor expressão espontânea de si. O que nos chama a atenção é a dimensão do auto-conhecimento, que seria “ver a si próprio”.

Tinha que pensar muito e não estava acostumada a me colocar (Lysithea, R392);

num primeiro momento você não tem esta noção das questões individuais e mesmo dos sentimentos das pessoas. Você sabe que será necessário, que dará um referencial pra você. (Elara, R308);

todo mundo reclama que a gente não é escutado. Pensa nos sentimentos do grupo. As pessoas também não querem muito dizer o que são, o que pensam, não gostam de assumir posições (Lysithea, R424).

Compreendo, assim, que o sujeito necessita olhar para dentro, ver a si mesmo. No latim, “reflectere” significa “virar” ou “dar a volta”, o que me leva a considerar o modo como a pessoa humana tem um conhecimento de si mesma. É a partir do espelho de si mesma, do que ela vê e do que é refletido dela, comunica de si ao outro e estabelece relações consigo mesmo, com o outro e com o objeto temático quando em sala de aula ou em qualquer outra situação de sua vida.

Vejo as estratégias pedagógicas como fundamentais nesta perspectiva do “revelar-se” através da comunicação e interação dos *eus*, nos processos educativos que podem contribuir para o enfrentamento das dificuldades de exposição, produzindo certo desmascaramento do eu. Dizem:

onde eu me senti pessoa é tranqüilo. Todo mundo se sentiu pessoa. Teve um módulo que a gente fez uma brincadeira de fantoche. Cada um procurou uma coisa pra levar pra falar, foi super tranqüilo (Tethys, R269);

na maioria das vezes a gente não se mostra muito. Chega, veste a máscara de profissional e dizem “vou ficar no meu canto, não vou dar minha opinião. Se eu ficar quieto ninguém vai mexer com isso.” Isto deixa o indivíduo numa posição mais cômoda. E também porque, qualquer coisa o indivíduo se melindra, nunca se expõe nunca se abre e não assume postura (Lysithea, R427).

Assim, continuando a análise das falas, posso perceber que o aluno experimenta o “sofrimento de não se perceber”, traz para o curso a vivência da vida, talvez uma repressão do eu, de seus sentimentos que poderia até conduzir, numa situação nova, a um auto-aprisionamento do eu, que se mascara para se socializar, como uma auto-proteção e auto-preservação de si mesmo.

Estávamos meio retraídos, mas acho que nós tivemos dificuldades de assumir a gente como pessoa. A gente assume o papel de estudante, de profissional, mais é difícil a gente exercitar isso. Até porque não deixamos muito essa coisa pessoal aflorar de relacionamento no treinamento, e acaba que a gente deixa essa coisa pessoal de lado, cada um cumpre sua parte e não deixamos muito aparecer a nossa posição no serviço e nem no dia a dia. (Lysithea, R276).

Pude constatar que um dos cursos avaliados não abriu espaço para esta dimensão do “ser pessoa”. O curso olha o trabalho e não tem um olhar sobre a vida, sobre a pessoa. Neste caso, tanto na proposta curricular quanto no seu desenvolvimento não foram levadas em conta estas dimensões da pessoa, do sujeito.

Levar em conta o jeito da gente, o que senti eu acredito que isso não acontece muito. É muito difícil uma instituição que olhe esse lado. O curso era mais o geral mesmo. Como é a literatura e o que queriam que acontecesse através de nós e não o que a gente achava. Era aquilo que esperava de nós. O procedimento correto através da literatura e experiência e muita experiência sobre o tema (Charon, R461).

É bem nítido que a experiência humana no aprender, assim como no ser pessoa, é singular e não homogênea. Há uma singular história, de um singular sujeito, que é aparentemente igual a todos, de modo que é a nossa (dos educadores) atitude frente a ele que poderá contribuir para a sua singularização, a revelação da sua ética, o que acredita, o que sente. Estamos aqui para realizar todas as possibilidades e mais do que sentir afeto e ser amado, na situação de aprendizagem, é se envolver, gerar relações afetuosas.

Os profissionais da saúde, na tessitura de uma intervenção crítica e emancipada, têm assumido a importância de o sujeito construir novas leituras sobre si mesmo e sobre o mundo, mesmo nos seus trabalhos, tornando-se sujeito ativo, que participa da construção de seus universos.

Foram muitas atividades que nos proporcionaram isto, viver como pessoa. Sujeitos do curso. Eu senti pessoa porque nós fomos produzindo, construindo este curso. Por mais que o curso veio construído senti que nós tivemos participação nesta construção também. Eu não me sentia pessoa quando vinham muito prontas as coisas e me sentia quando dava esta liberdade da gente expor e construir junto (Ananke, R260);

no curso eu me senti participante, tinha espaço (Rhea, R21).

Outra forma de se sentir sujeito ocorre no desafio colocado para o aprendiz e na possibilidade deste ressignificar sua prática quando desafiado.

Desde o primeiro momento, com certeza. Por que na verdade eu nunca fiz nenhum curso que me provocasse tanto (Tethys, R241);

... e de ver o paciente de uma maneira diferenciada. Eu mudei muita coisa por causa do curso (Lysithea, R285);

... com esse curso eu mudei muito a minha prática. Eu comecei a ver o usuário, ver o meu processo de trabalho, os profissionais que atuam comigo de uma forma totalmente diferente. Antes eu só culpava o outro pela ação dele com o seu colega de trabalho ou com o usuário (Ananke, R323);

teve divergências. Às vezes de exclusão, pela minha própria personalidade, sou uma pessoa muita retraída, calada, fácil de aceitar as coisas (Chaldene, R76).

E a relação afetiva gerada com a experiência da aprendizagem fica tão arraigada que a egressa revela como ficou para si mesma esta relação, representada aqui simbolicamente pelo sentimento forte até mesmo em relação à cidade, que ficou registrada como lugar de sofrimento. Nesta expressão da egressa, a complexidade humana no desenvolvimento afetivo mostra toda a sua ambigüidade.

Quando falavam no curso que tinha que ir para o hospital da cidade X era um tormento. Pra mim foi péssimo, como elas falavam que eu queria ser e depois diziam que confiavam em mim? Eu não vou. Se eu quisesse ser eu faria parte sozinha. Eu peguei um nojo daquela cidade. Todas as vezes que eu passasse por lá quando ia viajar, nossa eu peguei trauma da cidade. Pra mim todas as pessoas que moram lá pra mim... Eu tenho que trabalhar isto em mim. Eu peguei trauma da cidade (Kalê, R602).

O relato desta experiência mostra como este conflito ficou registrado negativamente pela egressa e como este momento foi uma experiência solitária e traumatizante. Penso que, talvez, por não terem espaço e estratégias pedagógicas que permitam enfrentamentos, partilhas e compreensão dos conflitos internos, causados por questões da unidade de saúde onde trabalham e também diretamente pelo curso, a egressa não pode elaborar estes sentimentos confusos, contraditórios. Destaco que, ela toma consciência de que necessita ressignificar esta situação para que reduza seus efeitos traumáticos.

Assim, vou confirmando que a vivência afetiva mostra-se determinante no processo de aprendizagem. Esta mesma egressa relatou que entrou no curso porque uma colega a convidou e que sente vergonha de usar o título profissional conferido pelo curso, dentre outras situações, que revelam os conflitos que permearam este momento na vida desta profissional. Quantos conflitos estão pré-determinados e são anteriores à vivência do papel de aprendiz e quantos ainda serão sofridamente vividos pela egressa e pelos outros colegas e professores que compartilharam estes momentos e que manifestam a vida na prática profissional, como refere a seguir:

tenho vergonha de falar que eu sou obstetra. (Kalê, R491);

eu não trabalho deste jeito. Então eu não faço. Não é pra trocar experiência no estágio. Eu não faço obrigada, este procedimento. Se fosse no setor que eu trabalho ai sim. Este curso não é profissionalizante. Eu não ia fazer uma coisa que não estava preparada (Kalê, R489);

porque o que eu tenho de experiência é o que eu aprendi na minha faculdade, e teórico. O curso não me qualificou (Kalê, R492);

os professores mesmo, não aceitaram, acharam que a gente queria fazer revolução. Pra mim foram péssimas, foram outras relações, situações (Kalê, R601).

Essa mescla humana de sentimentos e vivências vai aprofundando este contato com a realidade interna na construção e desconstrução de sua subjetividade, num movimento constituinte de forjar novas identidades no trabalho, num processo dialético de sofrimento e de satisfação, de prazer e desprazer, na singularidade de cada história humana.

Concluindo esta seção, pressuponho que a dimensão afetiva deve integrar os currículos e práticas educativas, pois é urgente que o humano seja acolhido em sua inteireza, destacando o campo da afetividade como sendo o que foi historicamente relegado, colocado à margem dos processos de ensino em nome de uma razão iluminista.

E mesmo que não consideremos explicitamente sentimentos como elementos da condição humana, que podem ser revelados e ‘significados’, eles estão lá, em qualquer situação, justamente porque fazem parte da pessoa, são elementos constitutivos da subjetividade.

Assim, os educadores estão diante de novos desafios ao repensar as práticas educativas, especialmente as vinculadas e estabelecidas no trabalho em saúde com profissionais que lidam diretamente com sentimentos, emoções e com a fragilidade humana.

Segundo Jung (2002), todos nós carregamos arquétipos tais como a grande mãe, a criança e outros. Em relação à afetividade, os participantes demonstraram dificuldades para expressar os sentimentos ou mesmo reconhecê-los, tal qual uma criança confusa com suas experiências, apresentando muitas vezes sentimentos incoerentes com as situações vivenciadas, demonstrando mais uma vez características da deusa Cloto que, ao fiar o nascimento e o primeiro crescimento, não consegue assumir a passagem para o amadurecimento e a percepção de sua própria subjetividade.

Por isto, passam a vivenciar Átropos, quando dizem sentir medo, decepção, incerteza no futuro, quando apontam responsabilidades nos cursos que não se abrem para o aluno como sujeito. Além disto, não expressaram sentimentos mais profundos de si mesmo e uns com outros, o que realmente não é fácil de ser expresso, por razões muitas vezes culturais, ou até mesmo por não desenvolverem estes sentimentos pela quase impossibilidade de convivência. A subjetividade, deste modo, não pode ser expressa em suas nuances mais íntimas, porque não conseguem ver espaços para isto.

A presença de Láquesis é manifesta quando as egressas percebem a sua responsabilidade tanto na construção de si mesmo como do mundo ao seu redor, incluindo o outro.

4.2.1 A AFETIVIDADE

Nesta seção, foi solicitado às entrevistadas completarem a frase: “Sinto que...”. Novamente, reações de surpresa e estranhamento foram corporalmente expressas e as frases emitidas, num misto de riso e emotividade, foram curtas e diretas.

a auto-estima da gente de uma maneira geral anda bem pra baixo, porque só aparece gente pra botar defeito (Kalyke, R90).

E nem sempre as respostas expuseram diretamente os sentimentos, o que me leva a pensar sobre as dificuldades de, além da externalização dos sentimentos, o reconhecimento destes. Até que ponto somos conhecedores das próprias emoções e sentimentos? Por que negamos ou damos voltas para falarmos de nós mesmos? Penso que, historicamente, na vivência escolar que sempre privilegiou a razão em detrimento do desenvolvimento integral, não nos acostumamos a refletir sobre nosso mundo interno, sobre os afetos vividos na experiência educativa e muitas vezes, também, na vida social, familiar, intimista. Os olhares fugidios, de surpresa, nervosismo, risos contidos, faces ruborizadas, a meu ver, demonstram essa falta de familiaridade e de naturalidade no diálogo sobre o que são e o que significou afetivamente o curso em suas vidas. Essa dicotomia entre o pensamento racional e objetivo e, por outro, o lugar do subjetivo, intuitivo, sensível, podem ter construído lugares e imagens desqualificadas para a expressão de sentimentos.

Privilegiada de ter feito o curso, de ter tido esta experiência, esta oportunidade, de ter conhecido as pessoas que conheci. Você se torna uma pessoa diferente, profissionalmente e como pessoa. Fico feliz, porque vê o reconhecimento de onde você trabalha. O que fez está tendo um resultado satisfatório na sua vida (Pallene, R135);

sinto que (grande e emotivo silencio) que fui pouco eficiente no curso, podia ter sido mais (Helike, R137).

Para fins de compreensão deste contexto das egressas, da expressão de seus sentimentos, vale registrar que Helike não esperou que eu concluísse a pergunta e passou para a próxima reflexão, mesclada com certa culpa de não haver correspondido às próprias expectativas.

Mesmo insistindo, neste momento, que expressassem os sentimentos que tiveram, ou que passaram a sentir a partir do curso, havia, parece-me, uma negação e um deslocamento para o campo mais objetivo oferecido pelo mundo do trabalho. Sabemos quantos

conteúdos afetivos estão presentes nestes sujeitos, quanta vida, alegria, dor, raiva, dentre outros sentimentos que também integram a vida escolar, em curso com duração de no mínimo um ano, com encontros mensais.

Quanto ao curso necessidade de colocar em prática, de uma maneira organizada tudo o que a gente pegou, eu sinto esta necessidade, ainda não cheguei (Rhea, R138);

sinto pena de não ter aplicado mais na prática, talvez se hoje eu tivesse na ponta e conhecendo o que hoje conheço, eu teria feito um trabalho muito melhor. Sinto pena de não ter feito (Chaldene, R139);

aquela lacuna entre o conhecimento do gestor e o que a gente propõe, eu sinto uma tristeza eu não conseguir fazer o que quero (Elara, R352);

um pouco triste de não poder atuar. A gente estudou, mas não pode atuar. Não vão querer perder este dinheiro pra passar pro enfermeiro (Helene, R540).

A próxima fala, só reforça este afastamento de outra egressa do seu mundo íntimo quando ela prefere trazer uma preocupação sobre o que essa experiência custou em termos financeiros para o governo financiador da atividade. Parece-me mais ser um modo de fugir deste lugar desconhecido, onde moram os próprios afetos. Ainda que pareça uma observação por demasiado psicológica, o fato foi que ela preferiu falar em outros temas para dizer como se sente.

Um tipo de desperdício. Uma capacitação gera gastos, tempo, você sai do seu trabalho pra estudar e isso não foi levado em conta. Eu sinto um desperdício mesmo (Charon, R541).

Por outro lado, Kalyke falou com os olhos brilhando, provavelmente emocionada ao revisitar as cenas do curso, parece expressar um misto de reconforto e ao mesmo tempo ansiedade ao dizer:

sinto-me bem, sai do curso com mais força, mais confortada para enfrentar este novo trabalho. Cada vez que você vai aprendendo mais, bate aquele medinho, será que vai dar conta mesmo, você sente o desafio (Kalyke, R140).

A egressa acima, que ousa expressar e partilhar seus sentimentos, é a mesma que afirma que a metodologia, ao partir da vida e dos problemas do trabalho de cada um, e ao propor-lhe interagir, provocava uma desconstrução do papel de aluna exercido até aquele curso, pois “estava acostumada a ficar ali só anotando em meu caderninho, agora tenho que interagir”, reafirmando que o sujeito precisa querer uma experiência de ser e sentir-se por inteiro, rompendo a fragmentação entre racionalidade e emocionalidade na prática

pedagógica. Isto confirma que também o sujeito precisa abrir-se para um currículo e prática pedagógica que traga elementos da subjetividade. Observo que há várias formas de negação e aceitação de uma proposta educativa diferenciada, o que reflete que será “um caminho a ser feito ao caminhar”.

A entrevistada a seguir percebe um vazio, uma lacuna deixada pelo curso, mas não sabe precisar, não dá conta de desenvolver a frase que melhor poderia expressar seus sentimentos. Fala não por palavras, mas me parece que a linguagem corporal revelava que havia ali um mundo guardado. Ao falar a palavra “falta”, ao continuar a expressão ‘sinto que...’, um universo de emoções parece ter emergido, sua voz estava entrecortada e seus olhos marejados. Eu respeitei esse momento, resignei-me ao silêncio e, após, continuei na seqüência do roteiro, respeitando aquele outro roteiro vivo que se estabelecia, diante da minha objetividade.

[Sinto] falta, seria isso (Tethys , R353).

Para este momento, Fernando Pessoa (2008) acolhe ternamente este *eu*, quando diz *eu amo tudo o que foi. A dor que já não me dói. A antiga e errônea fé. O ontem que a dor deixou. O que deixou alegria. Só porque foi, e voou. E hoje é já outro dia.* Com as Moiras, pode estar significando a etapa da vida em que as experiências passam entrelaçadas entre si, desenrolando o fio da vida, tal como trançado pelos deuses.

O sentimento de “saudade”, expresso por Lysithea e Charon, mostra a sua coerência com outras falas, quando Lysithea diz que *o ‘desejo seria fazer o curso novamente e quando Charon deseja que toda sua equipe faça o curso,’* impulsionando os sujeitos que se permitiram mudar, num curso que privilegiava o sujeito, seu pensar, seu sentir.

Saudade (Lysithea, R354);

tenho saudades daquilo que a gente viveu. Perto de pessoas muito capazes que vieram de longe (Charon, R569).

A seguir, vêm à tona os sentimentos que mostram como alguns se sentiram no seu curso e como este contribuiu para uma vivência não satisfatória, não realizadora.

Frustração (Adrastea, R355);

envergonhada por falar que eu tenho essa formação porque eu escondo (Kalê, R544).

O sentimento das pessoas passa pela experiência contemporânea, que afirma a fragmentação do todo, o sofrimento do mundo do trabalho, a fragilidade dos laços

humanos, a depressão ao não conseguir estabelecer uma ponte entre os vários papéis sociais e tentativas de construir uma cisão interna entre o pessoal e o profissional, como busca de conforto. Percebo, nesta fala, de um lado o desespero diante da realidade atual em que somos acionados para sermos ‘eficientes como pessoas’ e, por outro lado, a tentativa de organização para não sucumbir aos ditames sociais que nos oprimem e esfacelam na jornada individual e coletiva nos diversos mundos com os quais convivemos, dentro e fora de nós.

Um dia sentei com uma colega e ela disse que não sabe como separar o pessoal do profissional ... Eu acho que tem que separar o pessoal do profissional, infelizmente tem. Senão você, como humano, deprime. E também assim, existem na vida questões de compromissos, obrigações, prazeres, lazer. E na vida, em cada área você deve trazer um pouquinho de cada. E até chegar no pessoal. Até chegar aqui e cumprir sua obrigação e dizer: eu não estou bem, mas vamos organizar de uma maneira que eu não fique pior. Mas saber se expressar. Mas ter consideração, porque ninguém tem consideração. Eu acho que tem como dividir, por que cada ser humano é um mundo, um universo (Rhea, R85);

mas é incrível, mas a sociedade exige demais: a propaganda está em cima, os filhos querem tudo, você quer dar mais do que você pode de você, você trabalha demais, aí vem o stress, vem o cansaço, aí vem a doença. É coisa que a gente fica pensando quando vai parar. Ufa terminou o dia! (Kalyke, R109);

essas professoras que falaram mal de mim, que eu não batia bem da cabeça, eu dizia: então vocês vão ter que provar porque eu passei em estágios em dois lugares, em psiquiatria duas vezes, passei na seleção do curso com psicólogo e ela está falando que eu sou doída? Depois me ligaram pedindo um favor (Kalê, R607);

porque as pessoas têm aquela vaidade interna, todo mundo gosta de ser elogiado, então tem que ter este lado também (Kalyke, R91).

Nas entrevistas, em vários momentos, a relação com o outro é apresentada por diversos ângulos de sentimentos. Aqui, neste cenário, trago a mágoa, como exemplo desta relação desencontrada entre universos singulares, que convivem no espaço da sala de aula. Um dos sentimentos está presente quando o outro (um colega, por exemplo) não a reconhece, não a respeita, não a considera. A egressa expressa que o outro a machucou, pois desconhecia seus problemas, o que estava vivendo, sofrendo, e apela para que a vejam antes do papel de aluna que está ali representando. Denuncia, com voz oprimida e traços de dor que percebo, que o *outro seu igual* exigiu que ela vestisse uma armadura e mecanicamente cumprisse uma tarefa no grupo, o que foi sentido como uma opressão do outro sobre si.

Eu não entendi muita coisa. Tinha tido um problema de saúde, [quando] cheguei no final. Já vim debilitada, ainda tem aquilo pra

fazer. Ninguém sabia o que tinha acontecido comigo e eu tive que entrar no grupo e este já andando, num nível que eu não estava conseguindo acompanhar. Eu me senti totalmente fora do contexto. me senti um objeto do povo. O grupo de alunos definiu que eu iria apresentar e fazer o resumo, pois eles já tinham feito a pesquisa. Eu fiquei com a parte mais difícil. Não aprendi nada e ainda tive que apresentar o trabalho. Sabe quando você vai pra frente e sente um reproduzidor das palavras e o que está saindo ali é o que as pessoas falaram pra você, não é o que você entendeu pra passar (Pallene, R60).

A prática educativa é também condicionada pelo que somos, está para além das paredes, dos dispositivos pedagógicos, das relações com o outro, professor ou colega, do material didático, enfim, comporta toda a vida, que constitui nosso ser total, integrado. A próxima fala ilustra bem que a escola está inserida num universo maior do que ela e da necessidade desta considerar a inteireza de vida trazida pelo aluno, não há mais como negar tudo o que somos. Assim, o sofrimento vivido pelos aprendizes no mundo do trabalho (que geralmente traz a experiência do sofrer) é elemento que descortina e redimensiona a vida em sala de aula.

O que não pode é a pessoa ficar sufocada no seu serviço. E esta situação vai refletir no curso: a pessoa não vai se interessar, não participará muito. A reclamação que o sujeito faz, tem que ser levada mais a sério, eu acho. Porque as pessoas estão adoecendo, isto é real, as pessoas estão deixando de vir ao trabalho, e isto é ruim pra gestão também, pro usuário (Helike, R77).

Na produção pedagógica, diversos sentimentos estão convivendo, num mesmo espaço e com intensidades muito singulares. As egressas partilharam esta diversidade através dos sentimentos que vão da felicidade e gratidão até a raiva e decepção. Num mesmo curso, encontramos significados extremos, que contam a relação particular que cada um foi construindo e reconstruindo com o curso. O conteúdo vivido na ação concreta educativa adquire conotações que revelam a leitura do mundo pela complexidade de cada um. A raiva, por não estar sendo incluída, ou por não haver correspondência entre os próprios desejos e o modelo pedagógico/teórico.

Na escola sentia que estava decepcionada. Eu sentia raiva. Não queria ficar lá pra contar a experiência. Que ficar contando experiência o que! Não é profissionalizante, não vou ficar contando experiências. Eu vou contar minha experiência que vocês vão ficar ai boiando (Kalê, R591).

Continuarei, nos próximos aspectos do campo afetivo, buscando (re)conhecer o lugar da afetividade nos processos de educação, reafirmando ser possível tecer vivências mais

integradoras e que trazem para os sujeitos a sensação de tranquilidade, como na fala a seguir.

Sinto-me tranqüila, preparada para assumir (Narvi, R542).

Colocar o lócus de controle fora de si, na organização do curso, como revela uma das participantes, por não se sentir preparada, por estar frustrada, envergonhada da sua qualificação, que considera deficiente, a participante mostra características de Cloto, não sentindo ainda ter habilidades e experiências para enfrentar maduramente as dificuldades da prática.

Mas Láquesis apareceu justamente quando outras percebem que o curso as preparou para o trabalho e que depende delas a aplicação das habilidades e conhecimentos adquiridos. Também quando reconhecem a felicidade de aproveitar a oportunidade do curso, assim como quando reconhecem que poderiam ter aproveitado melhor.

Mesmo que em relação à expectativa de um término de dia cansativo, Átropos fez-se presente, quando uma participante comentou *'ufa, terminou o dia'* e quando uma delas reconhece na conclusão do curso o término de um ciclo. Também quando referem baixa auto-estima, quando negam sentimentos, quando permanecem passivas frente às imposições da realidade no trabalho.

Estes comentários são próprios de pessoas que refletem sobre si mesmas em relação ao que lhes ocorre, ou seja, sua subjetividade também se expressa na exposição de seus sentimentos.

4.2.2 O DESEJO

"Quem sabe sequer o pensar ou o que se deseja? Quem sabe o que é para si mesmo?" Fernando Pessoa

Outra situação que chamou muita atenção foi a surpresa, repetida, por parte das entrevistadas frente à pergunta sobre o *desejo*. A questão de pensar no que gostaria de fazer ou ser, no querer, no desejo, causava um estranhamento e este era expresso nas interjeições, nos silêncios, nos risos nervosos, nas faces amareladas. Parece que se sentiram acuadas, demoraram a emitir verbalmente a resposta, pois antes de falarem já haviam revelado que o lugar do desejo está diminuído, excluído no trabalho e no aprender o trabalho.

As entrevistadas ficavam perplexas ao identificarem que precisam falar de sentimentos, muitas vezes guardados, escondidos. Trazer à tona ou rebuscar algo subjetivo provocou, mobilizou. Onde encontrar conteúdos que, historicamente, nos espaços pedagógicos e do trabalho não incorporam essa dimensão? Estão desprezados, muitas vezes em nome da programação curricular, da racionalidade educativa. E como, às vezes estes, também vivem relativa negação no trabalho, os desejos não são de fácil identificação e de expressão. Então, expressa Pallene:

quis...é difícil, são perguntas bem subjetivas a gente não está acostumada, pois é com a Pallene e não com a profissional. Até porque ninguém quer saber disso. Eles querem saber da enfermeira, que tem que estar aqui todo dia pro atendimento, que está na hora, e se não veio, porque não veio? É a questão do atendimento, não é a pessoa. É o atendimento não é a presença por ser um amigo, não querem saber se não for a profissional (Pallene, R141).

Mas o que mais é desejado é trabalhar. O foco é a aplicação prática do aprendido. As entrevistadas expressaram o desejo para a possibilidade concreta de trabalhar naquilo para o que foram preparadas, qualificadas. Considero reveladora esta situação, pois nos leva a pensar sobre os processos de planejamento dos serviços para aproveitar melhor os trabalhadores qualificados em funções mais adequadas à nova qualificação. Parece que os processos formativos não estão integrados com um planejamento geral das unidades e setores de saúde. Quando analisamos que todas as entrevistadas revelaram que desejam atuar naquilo para o que foram preparadas, parece ser evidente esta desarticulação, que não é somente administrativa, mas resultante de características políticas brasileiras, do modelo de planejamento e organização dos serviços pelo menos.

A educação permanente de trabalhadores, mesmo sendo uma política nacional, teoricamente vinculada às demais diretrizes do Sistema Único de Saúde, sendo um dos eixos do Pacto de Gestão³, preconiza que a educação deve estar em consonância com a política de saúde e seus desdobramentos. Esta situação, expressa por todas as entrevistadas, parece caminhar numa outra direção, onde não há articulação entre os processos de formação e requalificação profissional com a implementação dos serviços, como uma política de desenvolvimento de trabalhadores de saúde etc

³ Portaria do Ministério da Saúde nº 1998, de 20 de agosto de 2007.

Entendo que a relação não é tão simplista assim, pois o cenário da saúde e da educação na saúde, historicamente, é mais complexo e determinado por modelos de atenção que são, muitas vezes, negadores de uma educação integral e diferenciada. Mesmo assim, observo que há um conjunto significativo de atividades de educação profissional em serviço, um descompasso de respostas pedagógicas concebidas nestes espaços e uma falta ou lenta inserção dos perfis profissionais qualificados nos diferentes setores da saúde.

Assim, é perceptível pelas entrevistas que, mesmo sendo uma aprendizagem para o trabalho, não há garantias que os trabalhadores irão atuar naquele campo ou ressignificar conceitos e práticas de trabalho, como expressam algumas informantes. Então, parece que estes desejos não foram atendidos e permanecem inquietando os trabalhadores-aprendizes, como podemos conferir nas várias falas.

Atuar naquilo que aprendi... (Charon, R536);

atuar na área em que me formei... (Narvi, R537);

ah! Atuar. Poder atuar porque nós não estamos atuando. Não estamos liberados. Estamos esperando só o certificado e dependendo da direção, do interesse da coordenação de liberar. É difícil (Helene, R535);

implementar o meu projeto (Ananke, R351);

resolutividade, o que eu mais queria, no fundo da minha cabeça, pra chegar e resolver (Helike, R143).

Parto do pressuposto de que a realidade não é linear e que não agregará tal e qual aquilo que se aprendeu, numa fórmula mágica ou mecanicista do tipo: aprendeu, aplicou. Vejo que temos altas expectativas, numa mistura de sonho e ingenuidade, romantismo frente à realidade do trabalho. Nem sempre, ou muito poucas vezes é aplicável um conhecimento, tal qual foi apropriado, além de existirem outros elementos mais estáticos no trabalho. A mudança é mais lenta e não ocorre na forma e no tempo que se sonhou, ou se exercitou num curso.

No desejo incontido de tornar verdade o que foi experimentado num campo cognitivo, quais os motivos que levam à “não aplicação prática dos conteúdos”? Esta relação teoria-prática não tem espaço para acontecer, talvez porque há muitos processos subjetivos, institucionais, administrativos, culturais envolvidos, determinando e condicionando esta situação. As falas abaixo apontam uma e outra situação, mas em ambos os casos parece estar em pauta, novamente, a submissão como comportamento esperado, quando não se está na própria casa e, mesmo assim, temos por detrás de nossas decisões outras

configurações, interesses, prioridades. Não estamos sozinhos, precisamos construir no trabalho um espaço de revisão das práticas, também pelo viés educativo. Será que bastaria portar um certificado para as portas se abrirem e “aplicarmos a teoria”? Acredito que a realidade é um pouco mais complexa. Acredito ainda que não haja uma linearidade estabelecida entre o conteúdo de um curso de educação em serviço com a reprodução literal no âmbito da realidade. No curso compreendemos categorias, aprendemos procedimentos e ferramentas, assimilamos chaves de leitura, problematizamos a realidade, desconstruímos e reconstruímos conceitos, concepções e percepções que nos qualificam para uma atuação mais efetiva, revisada, sistêmica, atualizada, implicada. Dizem as participantes que gostariam de

aplicar de uma forma mais dinâmica tudo aquilo que aprendi, todo potencial (Tethys, R348);

os processos que a gente propõe a instituir fossem acatados pelo gestor (Elara, R347);

ver o que está na teoria tão linda ser aplicado na prática (Galatea, R538);

estudar uma temática que eu considerava que ia aplicar no trabalho e ali eu to aplicando. Agora o meu maior prazer é tornar isto realidade, tudo o que eu aprendi lá eu to conseguindo tornar realidade com muito esforço (Elara, R373).

Aprender num todo para atuar no micro, ou apreender o micro para atuar no todo. Parece-me difícil sair de um curso de especialização e não aproveitar o arcabouço teórico-prático apreendido. De uma forma ou de outra, o sujeito termina o curso mais enriquecido em suas dimensões de conhecimento, afetividade, de vida, seja pelas oportunidades de agregação de elementos epistemológicos, teóricos, operacionais, seja os emocionais, no amadurecimento coletivo e individual que aquela experiência trouxe. Pergunto se não somos mais cartesianos do que gostaríamos de o ser.

Adentrando um universo mais pessoal, o desejo, no trecho de entrevista abaixo, foi indicado no valor que têm a inclusão do afeto, da dimensão humana, o que reforça, para os educadores, a necessidade em assumirem propostas de uma educação que rompa as fronteiras entre a esfera pública e privada, científica e cotidiana, racional e emocional. O desejo requer que a humanidade vivida no curso seja uma abordagem também possível no mundo do trabalho.

Que o trabalho assim como o curso começasse nesta lógica da motivação do sentimento das pessoas mesmo, do envolvimento, do

acreditar que algo é possível, mudar é possível. Sempre vou querer (Elara, R357).

Outro lócus do desejo está inscrito na busca por superar uma prática passiva e se colocar numa postura ativa e participante, rompendo com características pessoais e culturais que colocam o sujeito numa esfera marginal ao processo de aprendizagem. Isto me faz pensar: será que este sujeito experimenta no trabalho, na vida uma condição mais de expectador e acaba reproduzindo no curso uma conduta cotidiana, já matizada em seu ser? A singularidade, no processo de participação social, pode ser transferida para a sala de aula, para que os sujeitos tenham possibilidades para se expressarem na ação educativa? O que o espaço educativo pode proporcionar como dispositivo pedagógico para acolher estas singularidades, despertando para uma atuação ativa? Assim, Helike reconhece que deveria

Explorar mais os módulos que eu não explorei. Aprofundar mais os meus questionamentos, porque eu deixei vários sem perguntar, não perguntava por vergonha, por achar que aquilo ali não ia pra frente. Eu deixaria a vergonha de lado e falaria mais (Helike, R131).

E na expressão dos desejos, do que gostaria, acaba por revelar um desprazer diante da frustração dos que não são realizados. Pode ser o desejo visto pela ótica do sofrer.

Aquela lacuna entre o conhecimento do gestor e o que a gente propõe, eu sinto uma tristeza em não conseguir fazer o que quero (Elara, R352).

Em um dos cursos, a experiência educativa foi tão significativa que despertou o participante para a possibilidade de continuar a desempenhar novamente o papel de aprendiz, uma vez que lhe trouxe elementos ressignificantes da própria vida, para além do trabalho.

Vivenciar o curso novamente. Foi muito crescimento, tanto profissional como pessoal. Pois eu tinha parado de estudar e me deu um ânimo muito grande, muita curiosidade pra buscar e muita coisa que eu já conhecia e valorizar o meu conhecimento (Lysithea, R349).

Por outro lado, há um lugar no campo dos desejos sendo ocupado pelo outro, no anseio de compartilhamento da experiência e do aprendizado com o outro que integra o trabalho, socializando o conhecimento e construindo possibilidades de, coletivamente, repensar a prática, valores. O outro também participa do projeto de mudança, como se o curso fosse o lugar da esperança, do ensaio de outro trabalho possível, como expresso abaixo:

gostaria que tudo o que aprendemos, discutimos pudesse ser transmitido para as outras pessoas (Pallene, R125);

necessidade de que todos tenham esta oportunidade que eu tive.
Não um curso de especialização, mas passar esta experiência para
todos os colegas, usuários (Ananke, R356).

Novamente, Cloto manifesta-se quando o lócus de controle não está em si mesmo para aplicar seus conhecimentos, como se ainda estivesse em processo de gestação da sua maturidade profissional.

A expressão maturidade profissional aqui tem o sentido de não se perceber capaz de provocar as mudanças aprendidas no seu curso. Obviamente, algumas condições no trabalho a impedem porque não pertencem à sua função, exigindo que o outro tome decisões, além da organização social do trabalho no capitalismo que impõem hierarquias com uma distribuição vertical de poderes. Isto não quer dizer que elas não possam expressar, verbalizar este desejo, o que denotaria esta maturidade mencionada e também os seus anseios diante da realidade.

Os desejos manifestos referiram-se à não realização no trabalho, como Átropos que se sente censurada, impedida, ameaçada e, com isto, condicionada a aceitar o seu destino. Também esta posição denota que os desejos em relação ao curso, e quem sabe à vida, é pouco percebido, crescendo a importância da sua vida no trabalho enquanto não realização de si mesmo. Neste caso, sua particularidade, ou sua subjetividade, é impedida de expressar-se.

4.2.3 O SOFRER

Na pergunta formulada, a dimensão do sofrimento é experimentada especialmente no espaço do trabalho, seja nas relações tecidas entre os profissionais, seja na impotência diante do sofrimento do outro (paciente, colega), seja na dureza das regras de organização dos serviços de saúde, dentre outros elementos. Passo a descrever estes sentimentos de angústia, tristeza, impotência diante de si e do outro, intersubjetivamente ou frente às condições de vida do outro a clamar uma solidariedade transformadora.

Constatei que há um número bem mais expressivo de falas sobre o sofrimento nos cursos ou no trabalho do que registros de prazer. Isto me faz refletir se sofremos mais do que sentimos satisfação ou prazer nestes espaços delimitados de aprendizagem. E tendo a problematizar esta realidade, pois vejamos: as entrevistadas, ao serem provocadas a expressarem os sentimentos ligados ao tema do prazer (Gostaria de; Meu maior prazer foi; Sempre quis) expressaram surpresa, sentiram-se constrangidas, emitiam risos, longas

pausas, questionavam: “prazer?”. “Não estamos acostumados a pensar nisso”; “é novo”; “não sei”, dentre outras falas, o que me fazia perguntar por que este sentimento é desconhecido e causa certa estranheza. Vendo agora, na análise, a quantidade de expressões de um sujeito com participação mais ativa, mas que apresenta diversos elementos de “sofrendor”, faz-me pensar nos processos de representação, de identidade atribuída ao profissional de saúde e algumas vezes assumida por este.

Reflico que, ou a realidade do trabalho traz de fato, por diversas razões, mais sofrimento identificados em processos de expropriação, de subalternização, de opressão, de imposição, de precarização das condições, de não autonomia, ou de fato não nos permitimos construir possibilidades de uma vivência menos sofrida, ou ainda não enxergamos que, além do sofrimento, participamos também de momentos e circunstâncias mais favoráveis ao prazer.

E, como diz Dejours (1994, p.128),

... prazer e sofrimento são vivências subjetivas, que implicam um ser de carne e um corpo onde ele se exprime e se experimenta, da mesma forma que a angústia, o desejo, o amor, etc. Isto, sem dúvida, remete-nos para a singularidade do sujeito, pois aquilo que é vivido por cada um de nós, é diferentemente sentido e assimilado pelo outro (Dejours, 1994, p.128).

Gonzales (2000), diz que, muitas vezes

Deslocar o sentido de uma emoção ou sensação negativa pode preservar nossa subjetividade por um período de tempo, mas não nos ajuda a eliminar as suas fontes e nos deixa atados a elas indefinidamente. A transformação no mundo do trabalho requer necessariamente projetos fundamentados em necessidades claramente postas e julgadas entre os pares, somente possível pela consciência da realidade (...). Em geral, o sofrimento deslocado, que é real para quem o sente, é fruto de uma exacerbação de sua dimensão, pela falta de discriminação em relação às suas fontes de origem e à consequente imobilização do gesto necessário para a sua retirada (Gonzales, 2000, p. 7).

Concordo com Gonzáles (2000), quando afirma que o trabalhador encobre sua potencialidade de vida sobre o véu tecido pelo capitalismo, que expropria dele até seus sonhos e sua capacidade de desejar e sonhar. É preciso refletir sobre essa máscara: o sofrimento. Diz ela:

Gostaria de deixar claro que o trabalho em si não provoca sempre sofrimento, ao contrário, pode ser fonte de prazer e realização, desde que sua organização e processo se delineiem em formas não expropriadoras. Os trabalhadores têm sido colocados a serviço do capital, impedidos de desfrutar do resultado do próprio trabalho. A fragmentação, pela divisão das tarefas, a perda do controle do próprio processo de trabalho e a hierarquização, tem contribuído, além de outros fatores, para encobrir o desejo e o sonho do homem/mulher trabalhador (a), e isto gera sofrimento, numa constante contradição com sua força interna como fonte de prazer e realização (2000, p. 7).

A mesma egressa, que se sentiu pessoa ao avaliar que o curso lhe fez “recriar-se a si mesma”, que “sente saudade”, que “era espaço de repensar a prática e a si mesmo”, manifestou:

tive angústia de estar em situações que não tem controle, de não saber pra onde que ia. Angústia por ser observada, julgada. A gente fica com um pé bem atrás. Angústia nos momentos de dispersão, de apresentação de trabalhos, de ser cobrada, questionada, sentimentos de estar perdida (Lysithea, R393).

Aqui outra situação colocada pela mesma egressa, que expressou a desconsideração do outro frente à situação particular do outro. A indiferença, a desatenção do outro diante do próprio sofrer, sem acolhimento à sua dor, marcou muito. Isto reforça mais uma vez que as estruturas escolares necessitam ser humanizadas, pois a vida movimenta-se independente do tempo estabelecido pelo calendário e prazos escolares. A flexibilidade junto com a solidariedade são dimensões que integram definitivamente o lugar da educação e desenvolvimento do humano.

Houve duas situações em que ninguém levou em conta o que estava acontecendo comigo. Uma foi essa que falei e outra foi a morte. Foi no módulo que iria tratar da saúde mental e não sei com quem eu falei e disseram que não tinha como eu faltar, não tinha como eu fazer nada. E não podiam liberar senão eu não ia receber o certificado. A morte não era uma coisa que eu esperava, não tinha como fazer. Então eu disse que iria ser um risco que vou ter que correr porque eu não ia deixar de ir. Depois eles liberaram (Pallene, R65).

Esta fala revela que nos cursos não lidamos com as vidas das pessoas, lidamos com um papel social de aluno e suas outras dimensões devem se adequar ao regulado, à ordem. E desta forma, não criamos condições de acolher as dimensões da vida em seu todo. Segundo duas das participantes:

não tinha uma pessoa preparada pra dar um suporte pro aluno, ajudar. As pessoas passam por problemas. Ficariam um pouco mais próximo da gente. A gente tinha aquela relação com a coordenação distante da gente. Estava ali só pra dar andamento no curso, dar encaminhamentos, a coisa da frequência, dos trabalhos. Mas aquela parte dos sentimentos, seus problemas com quem você fala? (Pallene, R69);

eu vejo muita gente querendo ser um pouquinho de médico, de dentista, de assistente social. Daí faz uma bagunça em tudo. (...) falei até pro pessoal do CEREST pra eles trabalharem com os funcionários numa linha onde os lembrassem: hei! voltem à terra (Rhea, R80).

E pensando no próprio sofrimento, declara que sofre não pelo próprio sofrimento, mas pela dor que o outro sente, afirmando que o sofrimento do outro é maior, é o que a coloca na

vida e dá sentido atuar na saúde. Assim, encontramos o sujeito que sai do seu *universo particular* e se abre para o mundo, se solidariza com ele, sente a mesma dor, exerce o cuidado para aliviar o próprio sofrer e sofrer do outro.

É muito ruim você ver o outro sofrer e a gente não ter o que fazer.(...) agora parece que eu to virando psiquiatra, a gente percebe que as pessoas estão ficando doente da mente, um sofrimento da alma. É uma grande quantidade de pessoas que você vê que o sofrimento dela não é orgânico. E a dificuldade que as pessoas têm de aceitarem isso e de ver, mas tem muita gente assim (Kalyke, R107);

sofro muito nesta unidade com as situações que não conseguimos fazer nada, como profissional, como equipe... São situações sociais e a gente sofre muito com isso. O que fazer? Nenhum curso ensinou. (...) traziam o referencial, pra ler, discutir, porque tem coisas que eles não respondiam porque não tem resposta. Isto é horrível. Mas não tem como. E a gente queria um caminho, como eu vou fazer? Mas é isso. A vida é totalmente diferente (Pallene, R154);

com desigualdade, falta de humanização. Desigualdade profissional, entre pacientes (Charon, R557).

A emoção também ficou contida na lembrança que a luta e o sofrer do outro provoca em si mesmo. O processo de trabalho está permeado pelo sofrimento, pelas limitações e injustiças. A entrevistada, emocionada, passou a relatar um sofrimento mútuo experimentado no processo de trabalho. O sair de si mesmo e se compadecer, solidarizar-se, expressa uma característica da subjetividade, que sai de si e olha o outro, toca, ouve.

Com o sofrimento das pessoas. Ainda hoje teve uma senhora que faleceu aqui na área, eu estava dizendo as meninas que ela descansou. Uma senhora de idade de 91 anos, acamada, o filho não tinha zelo por ela. Tinha umas feridas nas costas. Eu dizia às meninas, felizmente ela descansou, as netas e até as meninas, e até a gente que tinha que fazer curativo todos os dias. Assim, aquilo doía em você. Só o couro e o osso. Eu muitas vezes chegava lá e dizia a Jesus Cristo: até quando vai ter esse sofrimento, porque esta vovozinha não está dando notícia de nada, sofre. A gente conhecia, ela boa, e a gente ia fazer curativo e ela gritava de dor. Mesmo com a pessoa doente Deus me perdoe, mas eu agradeço, pois Ele a levou (Kalyke, R159).

Continuando, há um sofrer na relação em que o outro se coloca numa postura vertical e de hierarquia de conhecimento frente ao conhecimento o outro. Neste curso, somente esta egressa experimentou essa relação de opressão diante do professor ou mesmo uma insatisfação com o curso. As demais egressas disseram como os professores deste curso contribuíram com mudanças de si mesmas, com a superação da vivência de um professor, distante, centro do processo, como veremos mais adiante. Mas, o sentimento de Adrastea era que

durante o processo o que foi me desgastando muito foi, pelo menos eu senti desta forma, mas a maioria, começaram a se colocar numa posição de superioridade e sempre que era possível eles, os professores, não perdiam oportunidade pra pisar, pra massacrar, então isso muito mais que a carga horária, desgastou muito (Adrastea, R251).

Por outro lado ainda, as entrevistadas, focando seu olhar no curso, indicaram um sofrimento presente em situações de desconstrução de vivências pedagógicas interiorizadas anteriormente propostas de outra forma.

Mas no começo que me sentia um pouco assim. Estava acostumada a chegar e estudar. E na realidade eu gostei muito principalmente de apresentar, era um sofrimento nas primeiras apresentações ter que criar em cima do que estava discutindo. Teve uma luta, aquele sofrimento de mudar. Eu tinha um bloqueio muito grande (Lysithea, R298).

A angústia é uma constante, com a não aplicação do conhecimento construído, já expresso pela maioria das egressas e reforçado aqui como sofrimento.

sofro quando você sabe, você conhece e não aplica, isso me dá um sofrimento muito constante. Poxa, por que quando você lê, sabe. Sofro quando as pessoas não aplicam o que na verdade elas trazem dentro dela como conhecimento (Chaldene, R157);

com tudo isso. De não poder atuar, não ter respaldo. Não ser uma enfermeira obstetra. (Helene, R556);

com a desconstrução do trabalho que é instituído e que tem resultado. Sofro por as pessoas não acreditarem elas desconstrói algo que já está instituído... que já está alcançado e que tem resultado, eu sofro com isso e sofro muito (Elara, R367).

As pessoas angustiam-se com a ausência de solução frente aos problemas da realidade, não nomeados, e sufocados em sua vivência numa única e breve frase-resposta reticente. Aqui se apresenta a realidade institucional, traduzida em sua dureza, seu tempo burocrático, seu excesso de legalismo, sua objetividade, sua impessoalidade, em suas prioridades administrativas, que nem sempre acompanham o movimento da vida. Assim, angustiam-se

com a falta de resposta (Helike, R155);

com a falta de resposta de todos os âmbitos (Rhea, R156).

Buscando compreender a condição de vida que nos desaloja, Tavares ilumina com o desafio contemporâneo de

encontrar um equilíbrio adequado entre as valências ou espaços de vida, sem deixar que nenhum deles avance excessivamente sobre os demais, reduzindo-os ou até anulando-os, seria com certeza o caminho a seguir. Na verdade, as pessoas não podem absorver-se em excesso, transformar-se ou fundir-se nem com a sua casa (fechando-se), nem consigo próprias (ensimesmando-se, idealizando-se), nem com os outros (divagando inteira e descontroladamente no fluxo e no refluxo das

relações). A dialogicidade, a dialeticidade e a triadicidade são mecanismos que não poderão deixar de funcionar, de um modo normal, no interior e resolver os problemas que as mais diversas situações da vida colocam-nos. Neste sentido, uma escola mais reflexiva poderia ajudar as pessoas a melhorar as suas relações pessoais e sociais, no sentido de dar maior equilíbrio à sua vida biológica, psíquica e social, axiológica em relação ao modo de lidar com certas valências ou espaços de vida, como a profissão (carreira), a casa (família), o self, a identidade, a maneira de estar autêntica, natural, equilibrada consigo próprio e com os outros (Tavares, 2001, p. 61).

Em dois cursos foi relatado um sofrimento específico no processo de aprender, de desconstrução, de descoberta de si mesmo e da busca por se reconstruir, a partir do conteúdo redescoberto internamente enquanto “talento”, capacidade, expansão dos universos. Mas para quê esperar os outros para poder *ser plenamente*? O “outro”, a meu ver, terá um caminho e um tempo diferente e como sujeitos vivenciam ritmos e produção de sentidos subjetivos singulares. Às vezes, dá a impressão que o outro auxilia na permanência neste lugar, nesta encruzilhada humana de enfrentar o novo, de despir-se do velho padrão, no qual se sente confortada, e vestir uma nova e surpreendente roupagem que o recoloca na vida:

o próprio aprendizado leva a este sofrimento porque a partir do momento que você aprende você vê que alguns valores seus estão refeitos. Você sofre também porque, às vezes, quer aplicar alguma coisa que você aprendeu e não dá conta. Ter que rever seus valores, e quando você já tem uma determinada idade, percebe padrões pré-estabelecidos, vê de repente que dá uma reviravolta e tudo se amplia e você vê o próprio talento e você não consegue fazer com que as próprias pessoas que estão a sua volta consigam avançar com você (Tethys, R368).

Ampliando esta dimensão interpessoal, percebe-se claramente um sofrimento experimentado no cotidiano do trabalho, por conta das posturas autoritárias nas unidades de saúde, uma imposição de normas e posturas que não permitem espaço de diálogo e revisão do processo de trabalho, além da organização dos serviços numa lógica mais humanizada.

Sofro com a imposição. Esta coisa de cima pra baixo, muitas vezes não dá autonomia pra gente desenvolver, liberdade para o trabalho. Sofro com esse autoritarismo (Ananke, R372);

sofro com essa situação. Por isso não gosto de trabalhar na obstetrícia e no pré-parto porque a gente vê muito mais. A situação de impotência: vê o que não gostaria que acontecesse, mas vai acontecendo, acontecendo. É preciso parar isso (Galatea, R560).

E o relato da próxima entrevistada, que participou de um curso que oportunizou a vivência importante, num espaço de ressignificação conceitual, de revisão das práticas, se entristece

ao constatar que o cotidiano do trabalho não é como o curso, onde o ato de criar e recriar, de reorganizar, é uma tônica, um premissa.

Esse marasmo, quando chega, pára. Eu sinto quando a equipe pára e fica no comodismo e não cria nada fica naquilo e não corre atrás. Eu sofro com isso (Lysithea, R370).

Ao final desta seção, utilizo as palavras de Gonzales novamente, para problematizar o sofrimento no processo de aprendizagem e de trabalho e, quem sabe, poder enxergar também outras fontes de prazer para além do sofrimento. Não o sofrimento trazido, uma vez que ele é legítimo, pois que é real para quem o sente. Mas talvez seu deslocamento, pois a pergunta refere-se ao sofrimento sentido durante o curso. E por mais que se insistisse neste lugar, as entrevistadas traziam situações mais do ambiente do trabalho do que do curso propriamente.

Concordo que o trabalho na saúde traz consigo uma parcela considerável de sofrimento, como pode ser comprovado através dos estudos de Pitta (1991), Gelbcke (1991), Cunha (1994), Silva (1996), Taffe (1997) e Lunardi Filho (1998). Acredito, porém, que também carrega consigo uma boa dose de prazer, e isto contribui para que permaneçamos nele por toda uma vida, podendo representar, inclusive, a nossa fonte de realização profissional e pessoal. Estou convicta de que a maioria dos trabalhos têm sofrimento, em maior ou menor grau, produzido pela sua própria organização, não sendo este um privilégio da enfermagem” [...]“porém, temos observado certa necessidade de supervalorizar o nosso sofrimento. Muitas vezes, assumimos de bom grado, e até com prazer, o papel de mulheres abnegadas, caridosas, incansáveis e sempre dispostas a mais um ato de desprendimento e amor (...). Neste sentido, talvez caiba uma indagação relativa à nossa subjetividade, sobre a convivência com o sofrimento e o prazer de um modo geral. Como nos relacionamos com o prazer? Enxergamos somente o sofrimento, não nos permitindo sentir prazer, ser feliz e ter alegria? Tem mais mérito quem faz a sua cruz mais pesada, ou quem arruma uma maneira mais amena de carregá-la? Gostamos de sofrer, ou sofreremos porque não somos capazes de distinguir o prazer e outros sentimentos? Estamos, muitas vezes, por razões tanto individuais como culturais, vendo o sofrimento em tudo, apenas para valorizar mais o nosso trabalho? (...) Penso que, se olharmos para o nosso cotidiano, através de situações concretas, seremos capazes de discernir o sofrimento que é real daquele sofrimento que é deslocado em seu sentido, fruto de nossa história ou do nosso imaginário e que, no dia-a-dia, é capaz de se avolumar e tomar tais proporções que nos faz perder a dimensão do real (Gonzales, 2000, p. 7-8).

Parece que de fato, há um cultivo do sofrimento e este é considerado, muitas vezes, um valor social e uma experiência moral e religiosa natural na convivência com a *dura realidade*.

Por outro lado, o sofrimento vivido é experimentado por uma Cloto, que deseja viver a criatividade desenvolvida no curso no espaço do trabalho, que historicamente tem sido marcado pelo sofrimento. Assim, sendo ou pensando ser Cloto, pode dar-se autorização para errar, rever, refazer e, assim mesmo sentir-se criativa.

No curso, sempre foi muito forte o desejo de humanização da prática, o que provavelmente as leva a reconhecer com compaixão o sofrimento do outro, o que inclui Láquesis nesta experiência.

Entretanto, de forma bastante curiosa, Átropos também foi uma figura mais importante na experiência das egressas, quando falam do sentimento de impotência, diante desta situação de sofrimento do outro e, quando se sentem tolhidas, não são capazes de mudar a prática, o que mais expressa passividade do que impossibilidade. Outra vez, os desejos são reprimidos e a sua subjetividade não se revela.

4.2.4 “NÃO POSSO...”

Outra questão colocada às entrevistadas foi: diante do processo de aprendizagem... ‘Eu não posso’... As respostas expuseram diversas situações do próprio espaço de aprendizagem, mas com uma maioria reportando-se ao processo de trabalho. Ao longo das entrevistas, as reações revelaram desconforto e falta de familiaridade na avaliação dos limites colocados pela aprendizagem ou pelo trabalho. Os espaçamentos, a voz entrecortada, os risos tensos, o olhar fugidio, as frases curtas, novamente indicavam um conflito implícito de um ator que, ao que parece, necessita sempre “dar conta de tudo”.

Culturalmente, estamos presos neste intervalo de certa onipotência diante da realidade, dos papéis sociais, da competência, da ‘eficiência em ser’. Assumir as fragilidades parece gerar certa fraqueza moral. As respostas tímidas e acanhadas, ou muitas vezes colocadas no outro, buscam iniciar uma discussão maior em torno desta incapacidade de admitir os limites.

Resolver tudo, depois eu vi que não dava conta mesmo (Helike, R149);

eu realmente sozinha mudar esta realidade, porque eu preciso tanto aqui dentro da Secretaria de uma equipe unida como também que os profissionais eles queiram mudar, porque sozinha eu não posso mudar nada. Tem querer (Chaldene, R151);

fazer a humanização só, ver não acontecendo porque, não depende de um profissional só depende de todos da assistência. O que mais me incomoda é o não respeito da subjetividade do profissional e da mulher também porque sabemos que ela foi pra casa e que estará tudo bem ou pelo menos não será afetada diretamente (Galatea, R553).

E, por outro lado, a consciência de si mesmo, das próprias limitações, numa clara compreensão dos papéis sociais que desempenha, sem uma atitude megalomaniaca de

assumir tudo. Assumindo uma postura ética, responsável, que define um enfrentamento de si mesma frente às questões externas, dando limites e estabelecendo um espaço profissional, com auto-proteção no mundo do trabalho.

Eu não posso um monte de coisas. Profissionalmente ou pessoalmente falando. Eu não posso, acho que não posso, nunca vou fazer, profissionalmente e pessoalmente, algo precipitadamente, que as pessoas querem. Sem ter a consciência do que eu estou fazendo. (...) Você não pode sair do seu papel profissional e às vezes gera um sentimento de impotência: não sirvo pra nada, a gente tem que fazer aquilo que dá conta e aceitar, tem um limite (Pallene, R231).

A entrevistada, perplexa com a pergunta, solicita, pensativa, que a repita, como quem, não entendendo ou não acreditando na pergunta, reflete sobre a possibilidade de existir o “não posso” numa conversa sobre subjetividade. Entre muitas risadas, respondeu lentamente: *ultrapassar as barreiras (Tethys, R363)*.

A confusão, diante dos caos e da ordem, leva a uma atitude desesperada de voltar à ordem, ao já regulado, instituído, ou para reconstruir uma nova ordem do cotidiano, ou para si mesmo, diante da necessidade de restaurar o caos percebido da realidade vivida.

Deixar esta vontade de colocar as coisas em ordem, morrer, deixar acabar. Então seja nesta vontade pessoal ou dentro do curso, não posso deixar acabar, porque às vezes todo mundo fala: você vai ao curso, não vai dar em nada. Eu não concordo com isso. Todo curso que eu já fui na vida 50% eu aproveito deles (Rhea, R150).

Um misto de culpa com relação aos próprios sentimentos e de respeito ao outro invade esta egressa. Frente a tanto sofrimento, caos, brota a sensibilidade diante do outro, mesclada com um tênue fio de um destino que lhe rouba a tranqüilidade, o prazer e a naturalidade de brincar, tamanhos são os medos na relação com o outro. A ternura, a sensibilidade intuitiva sofredamente convive com o arrependimento:

magoar as pessoas, que eu fico doente. Eu brinco aqui com as meninas e vou pra casa e com aquilo na cabeça até chegar no outro dia e pedir desculpas. Nem ter raiva eu não posso, vocês não me façam raiva para eu não ter raiva e depois eu não me arrepender da raiva. Mas é tão engraçado, eu não me sinto bem. Fica aquela coisa ruim, aquele mal estar. Eu prefiro fazer o possível pra não brigar, porque as vezes a gente briga, diz o que não é pra dizer e depois se arrepende, se eu não arrependesse não tinha problema, mas depois fica um arrependimento dentro de mim (Kalyke, R153).

Um dos cursos instigou a informante a sair do seu lugar e ter uma participação ativa no trabalho, desafiando-a a uma busca constante de aprendizado, resgatando valores, práticas e crenças. Isto porque é possível alterarmos o *curso da história*, por mais fechada e

crystalizada que ela esteja. A prática educativa, desta forma, contribui na reconstrução do sujeito, no trabalho e vida.

Me acomodar. O curso me tirou isso. Porque mesmo agora que não to fazendo curso, estou lendo. Nossas reuniões ficaram mais produtivas. Mudou a equipe, e agora ta todo mundo a fim de trabalhar a gente teria motivos pra mexer essa parte. Porque na hora que mexe a própria equipe fica mais dinâmica. E isto o curso mexeu muito comigo esta parte, não acomodar, de correr atrás (Lysithea, R364).

Por outro lado, parece que o trabalho, e não sei se o conteúdo sempre se referiu ao processo de aprendizagem, constituiu um peso tão grande para o sujeito que, resistindo ao tempo, à dura experiência, persiste e, num grito, faz ecoar uma luta interna de suportar e pedir forças para não se entregar ao fardo árduo que tem que carregar. Nas breves expressões comunicam sobre um outro universo de sentimentos.

Desistir (Adrastea, R365);

desistir. Lutar sempre (Charon, R551);

desistir de querer realizar meu objetivo: o processo de trabalho em equipe e melhorar o atendimento, a vida do usuário (Ananke, R366);

deixar que isso deixe a gente frustrada, de fazer um curso de quase dois anos, tão almejado e terminar e não poder atuar (Helene, R550).

Pode-se perceber que diante das dificuldades existem dois caminhos: um em que as egressas apontam uma certa passividade diante das circunstâncias limitadoras, característica de Átropos, outro que é não desistir frente às mesmas circunstâncias, responsabilizar-se pelos seus atos, que são características de Láquesis.

4.2.5 O PRAZER

Novamente o estranhamento aparece como a perguntar como e quando foi possível identificar este sentimento num lugar em que tem sido identificado com sofrimento? É possível experimentar prazer quando se aprende? Esta seção confirma que a escola vêm sendo um lugar onde o prazer não habita. A maioria das egressas considerou, expressou no corpo, uma espécie de estranhamento pela pergunta, '*prazer? prazer? Produzir um trabalho*' (Lysithea, R375). Meu

Mas, por outro lado, este sentimento foi identificado mais como vivência no curso do que no trabalho, contrariando a seqüência anterior de deslocar para o trabalho as dimensões do sofrimento, das limitações, da tristeza, retirando-as do lugar da aprendizagem.

Infiro que, no curso, há possibilidade de experimentar o prazer. Como se representasse um lugar de “como se fosse”, o ambiente onde se pode fantasiar. Então, na escola ainda há lugar para a satisfação, para o gozo diferentemente do trabalho onde histórica e culturalmente é tido como espaço de sofrimento. E esta constatação leva a pensar que no curso é possível experimentar o prazer, porque não é considerado trabalho. Como já mencionado é cultural, a relação entre trabalho e sofrimento, mas também como algo que precisa ser vivido como parte de um destino do qual não pode escapar. Resta-lhe esfriar, ficar apática, aquietar-se tal como Átropos.

Na época que eu estava fazendo o curso eu via que eu funcionava melhor. A gente faz o curso pra gente funcionar melhor ainda, porque a gente formou. Mas depois a gente vai esfriando, vai ficando apática, quieto. Por isso que, eu não posso ver tudo isso ficar parado (Rhea, R165).

E uma egressa explicita a dificuldade de perceber o trabalho incluindo dimensões como a satisfação, realização, prazer. E mesmo buscando este lugar internamente, ele está presente em outra realidade, outro ‘*trabalho totalmente fora da nossa realidade*’ com outras condições, outras pessoas.

Na vida profissional? Foi ter vivenciado outra realidade. A gente teve uma oportunidade de conhecer um trabalho excepcional de outro hospital. Um trabalho do topo, totalmente fora da nossa realidade. Foi muito bom pra nós, pra nossa carreira, nossa visão profissional. Foi o grupo todo (Charon, R563);

gostei muito de conhecer outro hospital e de saber que não é impossível e que podemos fazer isso em qualquer lugar basta querer, qual tecnologia que precisa pra fazer um parto normal? Mas por quê? Todos pensam na mesma linha, são pessoas que estão com outro olhar (Galatea, R566).

O curso foi apresentado como fonte de prazer por cinco egressas dos três cursos, seja pelo conteúdo desenvolvido ou por responder a um desejo e anseio profissional.

Meu prazer foi ter feito este curso. E hoje eu sinto muito prazer de ter feito este curso (Chaldene, R166);

ter realizado este curso (Helene, R562);

estudar uma temática que eu considerava que ia aplicar no trabalho e ali eu to aplicando. Agora o meu maior prazer é tornar isto realidade, tudo o que eu aprendi lá eu to conseguindo tornar realidade com muito esforço (Elara, R373).

De acordo com as falas, o prazer no trabalho é possível, quando o sujeito sente-se competente para traduzir na prática conhecimentos e habilidades adquiridos, ou seja, o prazer está no trabalho, permitindo-se, assim, através deste sentimento de auto-realização, mostrar característica de Láquesis.

A próxima egressa destaca que no curso o prazer esteve ligado ao exercício de experimentar um trabalho mais próximo do idealizado, a partir de uma metodologia que valorizava a construção a partir sujeito, descortinando uma tendência pedagógica e reconceituando o espaço de aprendizagem como lugar de criação.

A convivência com todos do curso, a metodologia que foi bastante inovadora pra mim de estar trabalhando teatro, trabalhando de uma forma que eu não conhecia, que não havia praticado e prazer de descobrir. A descoberta (Tethys, R374);

foi ter a oportunidade de conhecer tanta coisa que não conhecia, aprender tanta coisa, sobre processo de trabalho, a subjetividade. Oportunidade de abrir minha mente, os horizontes que temos no nosso trabalho. Abrir o leque de possibilidades de trabalhar (Ananke, R377).

Por outro ângulo, espontaneamente, as egressas apontaram que o prazer está mais presente na vida pessoal, na realização da maternidade, mas não está circunscrito à esfera do trabalho ou da aprendizagem. Parece que o prazer está ligado a experiências muito profundas e de intensa gratificação. O próprio conceito usado de prazer parece-me mitificado, ocupando um lugar como uma experiência perfeita, singular e divinizada, no caso a de ter filhos. Neste conceito, o prazer no aprender e no trabalho torna-se quase fadado a não existir.

E quando se volta para o curso, o prazer estará superficialmente relacionado no encontro com o outro, sem qualificação do significado deste encontro ou até no fato social de agregar ao currículo mais um título acadêmico.

Foi ter os meus filhos, na vida pessoal. No curso foi ter concluído, foi muito bom sair com um título de especialista do governo federal. E a gente sentia falta de vocês, da equipe. Dos conteúdos que já nos ajudavam muito, porque a gente já estava muito atuante no momento, dentro da unidade, na comunidade (Rhea, R164);

foi o nascimento dos meus filhos (risos e choro). O dia mais feliz foi o nascimento dos meus filhos. No curso? Meu maior prazer foi ter participado, conhecido as pessoas, ter adquirido as experiências (Kalyke, R167).

E nesta linha, o prazer está contido num momento de máxima humanidade: o nascimento de uma vida. Tudo anteriormente foi péssimo, o conteúdo, as relações, a metodologia que

tem como premissa a valorização da experiência das alunas, dentre outros aspectos, mas quando as colegas acreditaram nela para fazer o parto na prática, algo se torna prazeroso, emocionante. O nascimento humano é perfeito! Parece que precisamos de uma situação perfeita para sentirmos prazer. Problematizo uma vez mais sobre esta dimensão no nosso imaginário social, que nos conduz muitas vezes à negação dos pequenos prazeres em nossa vida, por esperar um sentimento ou uma emoção quase inalcançável, impossível no cotidiano do viver humano.

No curso meu maior prazer foi realizar o parto. Estar junto da mãe, assistindo o parto. Porque quem faz é a mulher. Na hora do nascimento você saber que está vindo aquela vida que depende de você. Nascia uma parteira em mim. Naquela hora, naquele momento da expulsão (Kalê, R567).

O prazer identificado no universo do trabalho se inscreve na relação interpessoal, no contado com o outro, na possibilidade de ajudar o outro, doar-se. E o trabalho real e concreto é indicado unicamente, na fala a seguir, como sendo um lugar que dá um sentido diferenciado à profissional restabelecendo o vínculo interpessoal e os sentimentos produzidos neste encontro

Eu trabalho aqui e no centro cirúrgico do hospital e são realidades totalmente diferentes. Aqui é o contato com as famílias, com as pessoas e lá é sempre aquela coisa rotineira, sem sentimento nenhum. O paciente chega anestesia, abre e fecha e ele vai embora. Então é muito diferente o serviço, aqui eu vejo que é diferente Eu sou mais feliz aqui. Sinto muito mais prazer aqui no saúde da família, o serviço é mais intenso, mas sinto prazer, mais sentimento, mais pessoa. Sinto que aqui eu consigo me realizar mais que em outros lugares (Pallene, R162).

No trabalho, ainda, outra fonte de vivência prazerosa é moralmente preenchida pelo dever cumprido, pela sensação de conforto produzido por si mesmo pela ordem, pelo bem geral de todos.

No trabalho, a sensação de dever cumprido, sair em paz, não ficou nada pra trás, ter resolvido as coisas. Você contribuiu com alguma coisa. Sai com a sensação de estar em paz. Fiz o melhor de mim (Kalyke, R168);

ajudar, servir com qualidade as amizades, ao próximo, aos meus pais, a minha mãe, o governo, a comunidade, a Deus, não importa, sempre quis (Rhea, R144);

ser uma boa profissional, boa em acolher, resolver, deixar que as pessoas se sintam felizes com o resultado, porque na verdade o que a gente falta um pouco é ver o resultado, por que planeja, joga e não avalia (Chaldene, R145).

Quando interpeladas a acrescentar outros sentimentos além dos já expressos anteriormente, as egressas confirmaram sentimentos já partilhados, ou trouxeram algumas dimensões novas vividas nos cursos. Ou, ainda, a dificuldade em identificar sentimentos numa perspectiva individual embaraçadas com aqueles acionados pelo roteiro da entrevista.

Dentre os sentimentos novos, as egressas trazem dimensões importantes na vivência escolar como o confronto, a frustração, o cansaço convivendo com outras emoções.

Era o sentimento de cansaço lá e gente ia, mas o serviço acumulava e você tinha que fazer tudo quando voltava, mas era uma semana relaxante. (...) foi, amizades, a gente fez amigos lá. Sentimentos que eu tive sentimentos... (Pallene, R170);

alegria, eu lembro que a gente era bem unida, motivada. Dificuldades, frustrações tinha porque alguns módulos não tinham muito haver com o meu mundo e a gente vê que você está por fora e tem que estudar correr mais. Mas lá dentro tinha alegria, tinha o maior prazer de ir, era o dia mais gostoso, era uma semana por mês. Era pesado, mas era prazeroso, tinha frustração. Tinha confronto, muito (Rhea, R175).

Tentando definir para si mesma, o que de diferente sentiram, Ananke e Lysithea rebuscam em sua memória o que foi registrado emocionalmente e os sentimentos dançam da alegria ao medo.

Inquietação, ansiedade, medo, alegria, instigações. Foram sentimentos que permearam este curso. (Ananke, R401);

ainda tive sentimentos de ansiedade, muitos momentos de muita ansiedade. De estar perdido. Onde eu estou? Sentimento de amizade, de ajuda. Sentimento de companheirismo, angústia, foi o que mais me marcou. Você tinha que pensar muito e não estava acostumada a se colocar (Lysithea, R392).

Fernando Pessoa grita esta angústia por sentir...

uma inquietação enorme fazia-me estremecer os gestos mínimos. Tive receio de enlouquecer, não de loucura, mas de ali mesmo. O meu corpo era um grito latente. O meu coração batia como se falasse (Pessoa, 2008, p. 127).

Seguindo nas falas, foi solicitado a Lysithea que confirmasse ou não se no curso em que havia participado ocorrera algum pacto de silêncio entre os alunos sobre como se sentiam e a avaliação que faziam do curso, conforme apontado por outra egressa deste mesmo curso. Chamo a atenção para este fato, pois ele poderia introduzir vieses aos resultados. A resposta foi negativa sobre este pacto, além de acrescentar ainda sua visão sobre o grupo.

Quando você se dispõe a fazer um curso tem que gastar um tempo com isso. Você assumiu uma coisa tem que assumir. Assumiu um compromisso. Essas pessoas que não são muito comprometidas e aí começam a cobrança. Eu gostei muito do curso. Acho que não

estavam acostumados com cobrança. Tarefa para casa. Eu comecei outro curso, agora, e vi que várias pessoas começam e param. E dizem “ah mais eu tenho isso, aquilo”. Mas quando você vai fazer uma coisa tem que ter um tempo pra desenvolver (Lysithea, R389);

os professores foram elementos determinantes no sentimento de sentir-se pessoa. Teve assim muito aquela postura da graduação do professor que ameaça que deixa o outro com medo, impõe uma tarefa e você tem que cumprir, vai ser avaliado (Adrastea, R436).

Adrastea aponta os diversos sentimentos que permearam sua emocionalidade durante o curso, desde alegria, bem-estar à frustração, ao medo, à tristeza, como podemos conferir em seu depoimento, que reforça a idéia de que a subjetividade é uma condição exclusiva e circunscrita à história pessoal, a configuração subjetiva e ao sentido subjetivo de cada sujeito. Uma situação poderá, assim, ser experimentada de diferentes formas por diferentes e singulares sujeitos. Diante desta diversidade, seus sentimentos particulares, além do seu cognitivo, tendem a ser mais universais, aceitando a premissa de que a afetividade é uma dimensão determinante no processo de aprendizagem, pois permite um contato mais profundo com conteúdos interiores. Contudo, os currículos e práticas pedagógicas precisam romper sua homogeneidade e racionalismo e incluir as pessoas com suas diferentes configurações subjetivas.

Ruim foi que eu me entreguei inteira naquele momento, e foi ruim porque apostei no curso e depois eu vi uma coisa tradicional. (...) E fechou com aquele sentimento de frustração na apresentação das monografias. Mas algumas pessoas foram supervalorizadas na frente dos outros e outras pessoas foram subestimadas. E eu sei que todas as pessoas ali têm potencial muito grande. Muita coisa não foi colocada do jeito que eu to colocando aqui pra você, durante o curso, por medo. Eu conversava com muitas pessoas fora, sentindo a mesma coisa que eu, sentindo a frustração, tristeza, choro, muitas pessoas ficaram deprimidas, mas que na hora quando perguntadas diziam eu não posso falar: “Não, está ótimo”. Inclusive eu, eu me peguei fazendo isso no final do curso. O que vocês acharam do curso? “foi ótimo, maravilhoso”. Deus me livre de falar. O medo de uma retaliação (Adrastea, R399).

4.3 INTERSUBJETIVIDADE

*Quando penso nas outras consciências⁴
E no mistério que contém, de haver
Pluralidade de conscientes (pois*

⁴ FERNANDO, Pessoa. Fausto: tragédia subjetiva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991, p. 131

*Uma se afigura ao pensamento
A consciência) quando penso assim
Angustia-me logo não poder
Penetrar nessas vidas e sentir
(Como não sei) as várias sensações
Das várias humanas personalidades:
Do guerreiro, da virgem, do (...)
Do sábio, do operário,
Da costureira, da rameira mesmo,
Do assassino, do homem das montanhas
De tudo e de todos. Atormenta-me
Uma necessidade de o saber
Que faz/sorrir/o pranto da minha alma.
O que pensarão eles, sentirão?
Eu quisera sabê-lo, conhecê-lo,
Perdendo e não perdendo este meu ser,
Curiosidade louca que se impõe
À minha (...) Todo mistério
Tento ver e cada um vai incompreensível
Rindo, rindo, chorando, cantando
Pelejando, sofrendo, enfim morrendo
Inconsciente do que leva em si,
Além da loucura.*

Fernando Pessoa

4.3.1 RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS

*Há entre mim e a humanidade um golfo,
E esse golfo está dentro do meu ser.*

Fernando Pessoa

Na pesquisa fica explícito que um dos lócus da subjetividade é a intersubjetividade, nas relações subjetivas tecidas no complexo processo de interação, que se dá em âmbito mais geral, diretamente no trabalho e nas situações de aprendizagem no trabalho. E aqui se colocam duas dimensões na experiência intersubjetiva. Por um lado, o conhecimento do outro como algo positivo, quando ocorre um encontro entre os alunos possibilitado pelo

curso em si, pela proposta do curso de desenvolver a interação e pela metodologia participativa.

Mas, a partir do momento que fomos conhecendo a gente foi também se incluindo (Chaldene, R35);

neste curso fomos levados a pensar nisso: Foi muito questionado como estavam os relacionamentos. E daí você vai vendo cada um e vai pensando e levando pro seu trabalho (Lysithea, R314);

mas no curso a gente aprendeu a tratar o ser humano, a conviver com as pessoas, a trabalhar em grupo, em equipe e que juntando isso aí com a parte técnica dos outros cursos dá pra formar um inteiro. Mas foi bom pra mim neste aspecto, porque era um lado que tinha mais capenga. A graduação era muito técnica (Kalyke, R47).

E, por outro, a dificuldade estabelecida neste encontro intersubjetivo, na convivência com as diferenças, com alguém que pensa e age de forma singular e heterogênea.

Respeitar a individualidade do outro a gente também não sabe. A gente respeita quem tem afinidade com a gente, mas o que pensa muito diferente, a gente isola esta pessoa. Tira ele da unidade de saúde. Foi o que aconteceu na minha unidade, a pessoa saiu porque prendeu tanto que teve que sair. (...) e quem não briga fica lá no consultório e nem liga pro que está acontecendo. Eu sei que a briga é normal, mas tem que entrar num consenso. Essa sensação das diferenças e quando você trabalha numa unidade ou as pessoas te isolam e não participa de reuniões ou então fica aquela briga tremenda, ninguém aceita nada. Ou você isola ou você briga o tempo todo (Helike, R13).

Esta quase confissão de Helike e o mapeamento relacional, traçado abaixo por Elara, coincide com o pensamento de Moreno (1992) sobre as forças de atração, rejeição e indiferença existente nos grupos de um modo geral. Reconhece as características conflituosas das relações interpessoais vividas no dia-a-dia do serviço de saúde.

Trabalhar no serviço público é complicado, várias relações neste espaço: é de conhecimento, é de poder, é de sofrimento, de amizade, de ódio das pessoas (Elara, R362).

As egressas expressam características de Cloto, ainda, quando dizem que não conseguem sair de si e olhar o outro em suas relações, expressando ainda uma imaturidade, uma forma de configuração subjetiva e compondo a subjetividade social.

Considero importante, neste início de análise sobre a contribuição das relações intersubjetivas, trazer conceitos inicialmente abordados, no intuito de compreendermos melhor os caminhos que vamos percorrer. Para contribuir com este momento, Tavares (2001) nos ajuda a compreender o conceito de relações intersubjetivas. Para ela, são

laços ou redes de laços que ligam e interligam as ações das pessoas entre si. É nessa trama, que às vezes também nos trama, que as pessoas são, conhecem, sentem, agem, aprendem e vivem. Nem todas as ligações ou redes de ligações poderão ser consideradas ao nível da personalidade, embora toda ação do ser humano ligue-se, se direta ou indiretamente, a níveis mais conscientes, subconscientes e inconscientes com a pessoa que mora em cada um de nós, seja ela considerada na sua dimensão de regulação da vida de elevada racionalidade (high reason), dos sentimentos (feelings), das emoções (emotions) ou das estruturas e dinâmicas básicas da vida (basic life regulation) (Tavares,2001. P32).

Esses diferentes níveis de consciência, de representação, de intuição e racionalidade, de sentimento e emoção pressupõem que os sujeitos, *quer do ponto de vista cognitivo, quer metacognitivo ascendam qualitativamente* em suas relações pessoais e interpessoais (Tavares, 2001).

Para Moreno, uma condição essencial nas relações interpessoais é o fator *Tele*, definida como sendo a faculdade humana de comunicar afetos à distância. O sujeito em relação desenvolveria uma relação *télica*, que se manifestaria na vincularidade grupal como energia de atração, rejeição e indiferença, e evidencia uma permanente comunicação co-inconsciente e consciente (Menegazzo, 1995).

A partir destes breves pressupostos, podemos perceber que as relações interpessoais poderão ser de encontro, mas também de desencontro, pois o desenvolvimento de relações mais pessoais, afetuosas, complementares, saudáveis reside no vínculo afetivo, com a superação dos conflitos mediante uma comunicação clara, reflexiva e positiva sobre nossos laços humanos. A inter-relação afetiva, que proporciona coesão ao grupo e auto-afirmação ao indivíduo, segue um processo evolutivo ou de aperfeiçoamento progressivo.

Retornando à análise, é confirmado a seguir o lugar relevante da experiência inter-afetiva no processo de aprender, mesmo num curso em que não se tinha a preocupação direta de abordagem das relações, de vivência grupal, expressando que as egressas podem cultivar as relações entre si, revelando-se Láquesis neste momento.

Os encontros prazerosos foram com colegas trocando experiências, aprendendo coisa nova, falando aquilo que eu sentia e o que eu tinha conhecimento e também com os clientes no trabalho de parto (Galatea, R579).

A egressa aponta os dramas existenciais vividos na rede social na qual o sujeito opta por vestir uma máscara do papel profissional e trazer muito pouco ou nenhum conteúdo interior mais pessoal. Expressa os conflitos relacionais numa trama grupal patológica, de modo que os indivíduos não interagem e experimentam o isolamento, a indiferença, a

rejeição. Os processos relacionais do trabalho, na visão da entrevistada, são transferidos para a sala de aula, onde os sujeitos tendem a reprodução as mesmas posturas: esconder-se, não se revelar, construir relações superficiais e infantis.

Na maioria das vezes a gente não se mostra muito. Chega, veste a máscara de profissional e dizem “vou ficar no meu canto, não vou dar minha opinião. Se eu ficar quieto ninguém vai mexer com isso.” Isto deixa o indivíduo numa posição mais cômoda. E também porque, qualquer coisa o indivíduo se melindra, nunca se expõe nunca se abre e não assume postura. Não vou falar ela não gosta, até ciúme, vivenciamos muito no nosso trabalho. Cada um fica na sua, cada um no seu papel, vai lá cumpre e como profissional não está inteira ali e não consegue interagir. Igual nas reuniões que tem, ninguém fala nada, ninguém tem uma solução, sugestão. Não se envolve não se compromete. E é parecido com o que acontece na aula (Lysithea, R428);

na unidade de saúde é muito tranqüila, mas estamos passando por um período um pouco complicado neste aspecto. Mas está um pouco complicado devido ao individualismo, medo dos outros (Tethys, R330).

E no trabalho, assim como na atividade educativa, deve sempre ser possível se estabelecer relações *télicas*, marcadas pela sintonia e atração mútua, chamando a atenção para a segurança produzida pelo encontro com o outro que lhe dá identidade e nos colocando num lugar confortável, quando os “iguais” se aproximam. Mas problematizo que, diante de um campo tão importante para o desenvolvimento da aprendizagem e como condição para o aprendiz sentir-se sujeito, as relações não podem contar só com a sorte do destino, precisam ser incluídas no currículo e na prática pedagógica e desenvolvidas.

A minha colega de trabalho também fez o curso. (...) Tem uma visão boa, tem muita vivência, tem dado muitas idéias. Juntou a panela e a tampa. Agora eu estou vivendo uma paz. Gosta, é dedicada e gosta de fazer a função dela (Kalyke, R122).

A idéia de que o ser humano constrói sua subjetividade na interação social, no confronto com o outro, traz importantes contribuições à compreensão de que o ambiente da escola é um espaço de desenvolvimento interpessoal e de contínua formação humana. Na inter-relação, na qual o outro é meu espelho, experimentamos nossa dificuldade em conviver com o diferente. Assim, observo que o processo de subjetivação, de aceitação de diferentes manifestações do outro, ocorre na inter-subjetividade, na relação incluindo a relação consigo mesmo.

Outras situações interpessoais nos cursos evidenciam os conflitos das egressas neste jogo relacional. Na próxima fala há indicação da dificuldade de aceitação do outro como experiência positiva e complementar de si mesmo. A egressa exprime a sua situação em ter

que ‘suportar’ o encontro com o outro e de ser levada, no exercício em sala de aula, a pensar possibilidades que não havia pensado antes. Vejo que o *outro* move o nosso mundo interno para fora, pois que o território da vida inclui não somente um eu, mas um eu-tu e um tu-eu.

Tinha que aceitar a experiência do outro. Tinha hora que você ficava, que seu eu perguntava: o que estou fazendo aqui porque o outro grupo que está ganhando espaço e a gente não. Nos seminários, por exemplo, parece que a gente estudava tanto, chegava outro questionava e você tinha que aceitar o ponto de vista do outro. Eu sou muito assim querer colocar sempre a minha visão (Narvi, R50).

E como destacado por Narvi, o desafio humano é sair de si e aceitar a presença do outro, pois não vivemos, não trabalhamos e nem estudamos sozinhos. O comportamento narcísico precisa ser revisto na relação de aprendizagem e à prática pedagógica resta o desafio de contribuir no amadurecimento das relações entre os sujeitos, superando a tendência ao fechamento e à negação do outro em nós. A sociedade ensina a temermos o outro, construindo em nós valores que nos distanciam uns dos outros, seja pela competição social, pelo egocentrismo ou pela auto-suficiência.

Depois eu fiquei sabendo que por trás de mim, o pessoal foi falar que eu não batia bem da cabeça não, que eu queria ser (Kalê, R603).

Percebo que a nossa ordem social, estruturada em torno do domínio de uns sobre os outros, é forçada a reagrupar os indivíduos em função do seu grau de poder e a atribuir a cada grupo as características psíquicas necessárias para cumprir as tarefas que lhes foram socialmente atribuídas.

A gente se sente muito excluído das ações pra médico, pra enfermeiro. Eu entendo que até mesmo as nossas ações até os excluam também. Mas na relação interpessoal é que a gente tem esse bloqueio. (...) eu acho que a gente não sabe muito lidar com as autonomias. Não sabe lidar com a co-gestão (Rhea, R81);

existem sempre aquelas pessoas que dominam o pensamento. Se julgam liderança mas eu não sei se realmente são líderes, porque a liderança tem que ser democrática. Que forçava que conduzia as coisas como ela queria, que era bom e oportuno pra ela e esquecia da dificuldade do outro. Então não pensava um pouco nos outros. E eu senti isso. Não é que você vai proteger (Chaldene, R177).

E temos depoimentos de duas egressas que experimentaram vivências relacionais diferentes, levando-me a retomar o conceito de Moreno (1995) ao afirmar que *os grupos são o resultado das forças de atração, rejeição e indiferença*. Trazendo para o espaço educativo, o trabalho pedagógico pode ajudar a reconstruir, desmitificar e redirecionar as

correntes afetivas nos grupos. O que não podemos é continuar negando a dimensão da afetividade nas ações de aprendizagem, considerando que a *relação* está fora deste processo. Negar sentimentos durante um momento da vida é sufocar a vivência de si mesmo.

Mais do que isto, ao apontar esta questão da afetividade e da subjetividade como momentos do processo ensino-aprendizagem, não estamos falando sobre o aprender técnico e teórico. Sim, claro que a emoção é base para aceitarmos ou não uma informação, ou para desejarmos ou não utilizá-la, mas o que na escola também se pode aprender a compartilhar sentimentos, emoções, enfim, pode-se aprender a deixar que eles se tornem naturalmente parte da vida, em qualquer situação em que ela se manifeste.

Por outro lado, ao deixarmos que nossa subjetividade seja visível, precisamos aprender também a aceitar julgamentos, negação, afastamento, dentre os que não aprovelem tais manifestações, por quaisquer motivos. A aceitação do outro é uma face, a outra é a aceitação da diferença do outro, um exercício dos mais difíceis.

Tentei procurar algumas pessoas durante os intervalos, mas eu não sentia muita abertura para me escutarem. Eu percebi mais uma escuta de julgamento, do que de acolhimento, então eu não me senti acolhida pra fazer isso (Adrastea, R256);

foi um curso diferente de todos os outros que eu já tinha feito. “A gente se sente participativa você vai pra aprender mais, termina que troca e não aprende só com o facilitador, aprende com o ambiente, com os colegas, com as pessoas porque tem uma interação. Não é só as dinâmicas, conversa, se sente mais participativo (Kalyke, R44).

4.3.2 O GRUPO COMO LUGAR DE SER SUJEITO

No sentido de aprofundar a reflexão sobre o lugar das relações interpessoais na prática educativa, identifiquei, pelas entrevistas, que o *grupo* foi apontado como possibilidade concreta e pedagógica desta construção. Assim, o conjunto de falas, nesta seção, irá reforçar principalmente a capacidade da vivência grupal em produzir novos lugares e significados para os sujeitos aprendizes, indicando para tal diversos fatores, tais como:

Creio que todo mundo no grupo tenha se sentido muito sujeito, a gente lia as idéias e tinha realmente que colocar uma posição nossa naquilo. (...) não só nesse momento mais em vários outros, foi como a gente se sentiu mesmo como sujeito (Tethys, R270).

Outro fator está fortemente evidenciando o grupo como espaço de partilha de sentimentos e possibilidade de construção de laços afetivos, de permuta de experiências e de inclusão da sua subjetividade. O grupo vai se configurando como estratégia pedagógica importante neste cenário. Mas, penso nos modelos de grupo, pois acredito que nem todo grupo possibilita ao sujeito encontrar-se, resgatar e refletir sobre os significados de sua experiência pessoal.

No grupo, nós vivíamos estes mesmos sentimentos. A gente sentia este mesmo sentimento em algumas coisas impostas, não todas. E sentíamos também pessoas em podermos estar juntas sentindo esta mesma situação, discutindo e sofrendo com este mesmo sentimento, esta mesma situação (Ananke, R307);

trabalhos em grupos, porque aí as pessoas davam opiniões, exemplificavam o que faziam, trocavam experiência. (...) Nessas horas eu me senti mais sujeito (Helike, R51);

foi um grupo que a gente conseguiu sentar e discutir. Até que gerou uma amizade porque vivemos um tempo grande juntos. Mas eu me senti muito a vontade, principalmente nas dispersões. Deu pra gente colocar muita coisa nossa. A gente não tem muito essa experiência (Lysithea, R272).

Observo acima que a experiência vivida em dois cursos é tão intensa que o sujeito sente-se em casa, revela-se, abre-se para o outro, que comunga as mesmas experiências e dificuldades, constroem juntos, têm os mesmos objetivos. A relação é de horizontalidade com um “igual”. Então, percebo que a confiança, a identificação pessoal e os sentimentos comuns possibilitados pelo *encontro* motivam os indivíduos a se envolverem no processo de construção de conhecimento de forma particular, como eles são mesmo.

Nestes dois cursos, com enfoque pedagógico grupal, o dispositivo das dinâmicas e da vivência grupal foi facilitador do encontro, em que se humaniza o viver, por meio de gestos, do olhar, do cuidado, do encontro face a face, da acolhida afetuosa do eu, diferente do espaço impessoal e distante, provocado por uma situação cotidiana e normal da sala de aula. As barreiras interpessoais são quebradas quando todos se colocam na mesma condição, na circularidade horizontal de ser e partilhar a vida. Nos pequenos grupos podem ser criadas condições de manifestação mais livre do sujeito. Mas, acredito que, numa situação de aprendizagem, a produção coletiva focada num objetivo comum aproxima os seus pares.

Foi um processo diferente pra mim. Tivemos momentos de ficar à vontade, as dinâmicas. Eu gostava mais das dinâmicas, assim que a gente fala, que toca, que participa, que ouve (Kalyke, R43);

quando eu era bem querida era nas questões das dinâmicas, as dinâmicas de grupo pra detalhes relacionados ao sujeito. Mas eram esses momentos de integração, de dinâmica e tal eu me sentia mais sujeito, mais participante do que quando eram assuntos gerais (Rhea, R32);

assim em todos os momentos, mas nas aulas que podíamos fazer vivência eu me sentia mais sujeito (Elara, R266);

os momentos que eu mais me senti pessoa era nos momentos das dinâmicas. Eu gostava muito daqueles momentos. Sentia acolhida e parecia que me davam força pra resistir ao restante do processo (Adrastea, R286).

Por outro lado, e fugindo da tendência de romantizar o espaço do grupo como lugar somente de harmonia, a falas de Ananke e Adrastea dão indícios de que o grupo também pode ser lugar de desencontro, de conflitos e projeções entre os participantes, estabelecendo-se um distanciamento entre os participantes. Vejo que o grupo não é somente inclusivo, ele também pode ser veículo para a negação do outro, pode impor e ser autoritário, numa *ditadura do coletivo*. Rejeitando uma concepção que desconsidera o conflito como situação produtiva, acredito que o grupo, sendo lugar do confronto e encontro de universos singulares, representa uma estratégia de desenvolvimento pessoal e interpessoal.

Neste sentido, a função de espelho e de auto-afirmação do grupo contribui no processo de construção de identidades. O grupo reflete o que somos, nele travamos as lutas internas do nosso eu, trazemos toda nossa afetividade, subjetividade no que elas têm de mais singular, de contraditório e de humano, como exemplificam as seguintes falas:

Nos grupos foi muito tranqüilo. Essa participação no grupo também nos deixava nos sentir pessoa. Mas a gente sentia as duas coisas ao mesmo tempo quando participávamos no grupo (Ananke, R305);

no grupo de dispersão foi ainda pior, era mais difícil do que no grupão. Chegou um momento que pra sobreviver eu preferi me calar e ficar na minha e levar adiante pra concluir o curso. Foi um esforço, uma proposta, tem dinheiro envolvido. Então.” (Adrastea, R257);

teve momentos ali que estavam trazendo coisas paralelas sobre salário. Coisas externas. Criam um clima meio pesado e separação entre as categorias e que não tem nada haver. E sem perceber a gente entrava naquele negócio ali e de repente estava fazendo cara feia pro colega e que não tinha nada haver com aquela situação. Mas foi importante porque aprendemos a viver um momento assim de conflitos. Mas graças a Deus conseguimos superar e não chegamos a brigar não (Kalyke, R238).

Ainda na expressão de Ananke, o grupo se constitui como lugar para acolhimento do ser, conforme a intensidade permitida e regulada pelo próprio grupo, e na possibilidade deste contribuir com a revisão de si mesmo, no amadurecimento psico-afetivo. Observo que aquele curso que utilizou a vivência grupal como estratégia para os momentos de integração ensino-serviço, contribuiu muito para o desenvolvimento sócio-afetivo de seus aprendizes. Pela avaliação dos currículos, constatei que este dispositivo pedagógico foi previsto como possibilidade de construção de sujeitos mais ativos como veremos na análise documental.

Porque algumas dispersões [integração ensino-serviço] eram desabafo nosso: de angústia, medos. Fazia as atividades mais, tinha o momento de desabafo do grupo, como pessoa e ajudou também a estudar mais, a buscar novos conhecimentos. Não ficar limitada na questão de leituras, produção de textos (Ananke, R446).

Kalyke, em função de haver experimentado pessoalmente, no curso em que participou, essa capacidade do grupo em gerar um encontro mais construtivo e verdadeiro, ampliando a cumplicidade, o apoio e a solidariedade, ‘reproduz’ esta experiência na unidade de saúde com seus pares. O grupo horizontaliza a experiência de ser - a alegria, a dor, a doença, os problemas diários, oportuniza que cada um seja um suporte afetivo para o outro. As redes de solidariedade vão sendo tecidas nos pequenos grupos, assim como o reconhecimento da necessidade que temos do outro.

Aqui na unidade fazemos trabalhos de grupos, reuniões, confraternização, porque é muito importante um apoiar o outro. Eu brinco que aqui todos os servidores têm seus distúrbios, todos são normais: “não aperreie muito fulano, que hoje ela tá com distúrbio (Kalyke, R108).

Aqui temos confirmado que é possível construir relações positivas ainda que esta experiência não possa ser levada para outras experiências da vida, o que seria uma vivência de Cloto, pois me permito uma convivência produtiva, harmoniosa no grupo em sala de aula e não consigo viver esta mesma possibilidade quando eu saio deste ambiente protegido para enfrentar uma realidade e relações desconhecidas.

4.4 O PERFIL DO DOCENTE - O CUIDADOR

Quando um educador atua com o foco no sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos e técnicas de ensino e com os

conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno-sujeito ansioso por se fazer dizer, ansioso por se fazer representar e apresentar com palavras e símbolos os elementos da sua prática, do seu mundo, sua cultura, enfim expressar sua subjetividade.

As respostas a seguir, situam o professor como elemento muito importante na inclusão e expressão da subjetividade nos cursos pesquisados. Mais do que a figura do mestre, foi lembrado como aquele que cuida dos sentimentos, que acolhe emoções, que resgata a história pessoal, que é exemplo a ser seguido e que facilita o conhecimento através de um método simples e circular - o cuidador. Vejamos algumas destas declarações que reportam ao papel de “terapeuta” dos professores, no sentido de que este é quem cuida do sujeito – um cuidador de almas.

... mas o módulo de um professor mexeu muito com a parte pessoal da gente (Lysithea, R279);

sim, senti sujeito. O professor/tutor pediu pra expressarmos o que nós sentimos. Fomos apresentar através de vivências aí nos sentimos mais sujeitos. Os professores afirmaram que a gente tinha conseguido expressar, que pela expressão tínhamos transmitido o pensamento nosso (Elara, R325).

O docente-cuidador guarda em si o mistério de permitir ao outro que seja criador, construtor do seu próprio destino, fazendo-se, como a deusa Cloto, ao tecer os fios do próprio saber. Uma Cloto que pode experimentar o curso como lugar de criação de si, de sentir-se vivo e ativo, atuante, mesmo que ‘desconhecida de si mesma’: *não sabia que sabia tanto*, nem sabia que era tão capaz de ser.

Quando esta experiência de sentir-se vivo é coerente com seus desejos, viabiliza-se a expressão da subjetividade.

Os trabalhos de um professor: as aulas dele eram muito interessantes. Então você participa, você termina e no final ele fecha aquilo ali e então termina a gente se sentindo que já sabia. Não sabia que sabia, não tinha idéia que era por ali (Kalyke, R56).

Um professor que, abandonando os recursos didáticos e os estereótipos, se horizontaliza na relação com os alunos, pode influenciar positivamente, como descreve esta aluna:

O professor fez uma roda e sentou e passou o módulo todo conversando com a gente. Ele não levou uma coisa escrita, nem data show. Ele se aproximou muito da gente. Ele não fez uma aula ele lá e a gente pra cá. Por ele ter sentado com a gente, ele fez uma conversa demonstrou pra gente como deveríamos levar isso lá pra comunidade (Pallene, R70).

Alegre constatação da existência de um tipo de professor que se humaniza, pois portador é também de uma subjetividade, de uma história, de um saber ser. Este professor implicando-se afetivamente, *se emocionou muito* na relação com o outro, acionando de algum modo a afetividade do aprendiz - que poderia não saber ser em sala de aula. Vejamos isto reproduzido na fala de Chaldene.

Prazer sim, a gente conheceu pessoas como um professor, ele ficou muito forte em mim e nas outras pessoas (...). Ele superou as expectativas da gente e foi muito bom conhecê-lo. Sempre quando eu penso no curso me lembro dele. Até porque ele se emocionou muito e a turma toda também. Segundo ele falou não estava planejado, ele veio porque precisava e aconteceu (Chaldene, R195).

Pelo fato de os aprendizes sentirem-se ‘crianças’ frente à novidade do currículo, de um objeto desconhecido, parece que a vivência do seu protagonismo, no processo de aprendizagem está relacionado à proximidade com o que método do professor se apresenta em relação à informalidade do cotidiano que ele, aprendiz, estabelece com seus pares: amigos, companheiros de trabalho, família, tal como Cloto. Na novidade que é apreender o novo objeto de estudo, importa significativamente ter ou parecer ter relações entre iguais com o professor. A estratégia não aparece como parte do método, aparece como ‘roda de conversas entre iguais’, efetivamente como caminho e não como protagonismo no processo de aprender. A teoria não parece teoria, parece prática, lócus onde o aprendiz sente-se, intelectualmente, igual ou sabendo mais que o professor. O protagonismo estaria relacionado, pelo menos inicialmente, à perspectiva positiva, à segurança afetiva de que sabe algo e de que, por isso mesmo, pode aprender mais e melhor.

O que me marcou foi a simplicidade do professor, até da maneira dele se vestir a maneira dele falar, da maneira dele se comportar, dele não impor nada. Ele encarna o que ele vive. Não é aquela pessoa que está falando o que ela não faz bem. Como se diz faça o que eu digo mas não faça o que eu faço. Ele só de falar sobre qualquer assunto ele já transmitia valores. Ele vive. Ele é aquilo que ele está falando (Kalyke, R93);

não foi só teoria, na atitude dele na condução do módulo parecia uma coisa tão natural, conversávamos, ficou gravado na memória. Foi a metodologia dele. A gente se sente mais ouvido, mais integrante do grupo até a forma como você senta. Eu me senti gente, realmente (Pallene, R71);

me senti pessoa nas aulas de uma professora. Talvez por ela ser professora de enfermagem e trabalhar em maternidade há muito tempo, ela era mais parteira do que uma professora, o jeito dela era

bem de parteira. A professora trouxe mais vivência e compartilhou com a gente estas vivências (Galatea, R469).

Por outro lado, Lysithea, com sua fala seguinte, recupera o papel mediador inerente àquele que ensina: ‘descer’ à condição do aprendente para, em seguida, desafiá-lo, questioná-lo na sua precariedade teórica. Conquistada a afetividade acolhedora, o aprendiz autoriza o professor a conduzi-lo na aprendizagem. O aprendiz tem ciência de que será conflituosa a relação ensinante/aprendente, mas como tem a segurança de que estará em ‘boas mãos’, considera necessária a crise entre ‘não saber’ e ‘querer saber’ para a apreensão da nova realidade, como Láquesis.

Quanto mais você é desafiada, mais você vai correr atrás. Quando a pessoa não te desafia você pára. Na hora fica bravo, você não quer. Tende a ir contra, mas é um desafio que ajuda (Lysithea, R385).

Para Galatea, ser sujeito significa tomar para si a responsabilidade de aprender. O professor não tem o direito nem a função de ensinar unilateralmente, pois é de propriedade do aprendente a prerrogativa, a iniciativa de querer aprender e de se empenhar, autonomamente, para que isso ocorra. Ao professor cabe apoiar, disponibilizar recursos, indicar fontes, propor estratégias.

Quando Galatea diz *‘as vezes um assunto ia para um lado completamente diferente do que era inicialmente lançado pelo professor’*, entendo que isto também está relacionado, não à quantidade e seqüência de conteúdos, nem à obrigatoriedade de executar um plano anteriormente concebido, mas à certeza de que todos os elementos do currículo estão ancorados em conceitos globalizantes, cognitiva e epistemologicamente organizados na mente e disponibilizados em recursos materiais para serem acessados na práxis pessoal. Aprender passa a significar a construção pessoal de matrizes conceituais. As estratégias que o professor lançou mão para provocar a construção dessa matriz passam a incorporar o rol de possibilidades que o aprendiz passa a ter para transformar a sua prática anterior, e neste sentido transforma também sua identidade profissional e pessoal.

O ensino não era centrado no professor. Às vezes um assunto ia para um lado completamente diferente do que era inicialmente lançado pelo professor. O que era importante era o que estava acontecendo, o que incomodava a gente e sem saber como agir. O professor deixava livre (Galatea, R589).

Infiro que a fala seguinte ratifica a preponderância da participação ativa dos aprendentes na concepção e na execução do currículo. Entendo que a participação do aprendiz na

construção do currículo poderá ser indireta, por meio de diagnóstico das necessidades, das lacunas, das coerências e incoerências teóricas, das (im)pertinências metodológicas. Pallene e Lysithea reclamam um direito natural de serem ouvidas sobre a proposta de formação.

As coisas eram impostas não com todos os professores, com alguns (Pallene, R181);

não me senti sujeito nas aulas em que eu senti o professor mais passando do que interagindo com a gente (Lysithea, R282).

Escuto aí um grito de quem se vê desrespeitada na sua etapa inicial, em relação às novidades cognitivas trazidas pelos conteúdos. Naquele momento, o método do professor não alcançou aproximar/relacionar a teoria desconhecida e abstrata/formal do universo da prática conhecida e sinestesticamente experimentada pelo aprendiz no seu trabalho.

Um outro professor obrigou e ficou cobrando o tempo todo, tinha que fazer e ninguém entendia o que era pra fazer. Era uma atividade do módulo: Ele ia várias vezes explicar, mas a gente não conseguia entender (Pallene, R182).

Observo que a fala seguinte reitera a necessidade de se considerar que cada aprendizagem nova leva o aprendiz a percorrer as fases do desenvolvimento cognitivo, preconizadas por Jean Piaget (1990), e exige do professor humildade e paciência intelectual, para ajudá-lo na trajetória da apreensão, da sistematização e construção do conhecimento.

Mais humanidade dos professores, porque a gente pode fazer pós-doutorado, mas a gente precisa ter a humildade de saber que a gente tá aprendendo sempre e respeitar o outro, a experiência do outro, faltou um pouquinho isso. Eu não diria que foi a maioria não que teve postura de superioridade. Apesar das diferenças de condição intelectual não aponto de desrespeitar o conhecimento do outro. Eu vou ensinar, vou passar meu conhecimento pro outro e aprender com ele. Foi uma coisa que foi falada, mas na hora de realizar não foi feito. Infelizmente (Adrastea, R434).

4.5 AS MOIRAS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO

Encontramos na psicologia um aprofundamento da dimensão do inconsciente, superando o conceito freudiano de lugar de desejos reprimidos e re-colocando o inconsciente como parte vital da vida de uma pessoa. Com os símbolos, o indivíduo comunica e expressa os conteúdos internos. Para Jung (1964, p.20),

uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem têm um aspecto “inconsciente” mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. E nem podemos ter esperanças de defini-la ou explicá-la. Quando a

mente explora um símbolo, é conduzida a idéias que estão fora do alcance da nossa razão.

Na análise dos dados, o mito das Moiras foi um recurso simbólico que contribuiu muito na compreensão da subjetividade dos aprendizes, também por envolver aspectos psicológicos, de significados e significados múltiplos e pertencentes à identidade de cada sujeito. A utilização de uma linguagem por imagens ajudou na identificação de significados menos explícitos, os quais dificilmente seriam expressos pela objetividade da escrita ou da palavra.

Por existirem inúmeras coisas fora do alcance da compreensão humana, os elementos simbólicos atuam como representações de conceitos que não podemos definir ou compreender integralmente. Esta é uma das razões de por que todas as religiões empregam uma linguagem simbólica e se exprimem por meio de imagens.

A seguir, apresento o Mito das Moiras para ajudar na compreensão das falas das entrevistadas.

O MITO DAS MOIRAS⁵

As moiras eram três irmãs que determinavam os destinos humanos, especialmente a duração da vida de uma pessoa e seu quinhão de atribuições e sofrimentos.

Cloto – (significa “fiar”) segurava o fuso e tecia fio da vida. Cloto atuava como a deusa dos nascimentos e partos.

Láquesis (que significa “sortear”) A distribuidora. Enrolava o fio e sorteava o nome dos que iam morrer. Distribuía o quinhão de atribuições de uma vida;

Átropos (em grego significa “afastar”) A inevitável. Ela cortava o fio da vida. Determinava os que iam morrer. Determinava o fim da vida. Era a de menor estatura, porém a mais velha e a mais poderosa.

Cloto é a jovem, Láquesis é a adulta e Átropos - a velha, sendo todas elas manifestações diferentes do tempo. São forças incontroláveis às quais mesmo os deuses devem se curvar. As moiras eram filhas de Zeus. Na mitologia grega, Moira, no singular, é inicialmente o destino. Pertenciam à primeira geração divina, e assim como Nix, eram domadoras de deusas e homens. As Moiras fiam os dias de nossas vidas, um dos quais se torna, inevitavelmente, o dia da morte. O comprimento do fio que elas atribuem a cada mortal é decidido exclusivamente por elas: nem mesmo Zeus pode influir-lhes na decisão.

Durante o trabalho, as Moiras fazem uso da Roda da Fortuna, que é o tear utilizado para se tecer os fios, e as voltas da roda posicionam o fio do indivíduo em sua parte

⁵GUERRA, Marcelo. **As Moiras, filhas do destino, tecer a vida.** Disponível em <http://www.tecerdavidia.wordpress.com/2007/08/21/as-moiras-filhas-do-dgvbestino/>>

mais privilegiada (o topo) ou em sua parte menos desejável (o fundo), explicando-se assim os períodos de boa ou má .. de todos. Conta-se que o Zeus foi o único ser capaz de submeter as Moiras à vontade dele; fora esta exceção, elas jamais foram manipuladas, e nada se pode fazer para detê-las, ou ganhar-lhes o favor (até porque as Moiras entendem que o trabalho delas está mesmo acima delas próprias).

Em grego Moípa (Moíra), a palavra Moíra provém do verbo meíresthai, obter ou ter em partilha, obter por sorte, repartir, onde Moíra é parte, lote, quinhão, aquilo que a cada um coube por sorte, o destino. Associado a Moíra tem-se, como seu sinônimo, nos poemas homéricos, a voz árcado-cipriota, um dos dialetos usados pela poeta, Aísa. Note-se logo o gênero feminino de ambos os termos, o que remete à idéia de fiar, ocupação própria da mulher: o destino simbolicamente é "fiado" para cada um. Os poetas da antiguidade descreviam as moiras como donzelas de aspecto sinistro, de grandes dentes e longas unhas. Nas artes plásticas, ao contrário, aparecem representadas como lindas donzelas.

O Mito representa os ciclos que organizam todas as experiências da vida sejam elas biológicas, afetivas e sociais. O fim de cada experiências seja ela um dia, uma atividade, uma vida é sempre a oportunidade do começo para uma nova experiência.

Ao escolherem Cloto, as participantes estavam, obviamente, fazendo associações de sua vivência como um contínuo ato de criar, experimentar, podendo errar, fugir da responsabilidade do aprender como escolha. A criatividade é uma qualidade imprescindível para o desenvolvimento de si e do mundo, porém não deve deixar de concretizar-se, para fechar um ciclo. Por outro lado, quando esta criatividade não pode ser vivida, pode conduzi-la a uma vivência de Átropos, quando demonstra sentimentos de rejeição, negação, não ser aceito pelo outro, e de não poder atuar efetivamente na aplicação de seus novos conhecimentos. De fato, quando não é possível a expressão de si, pela rejeição ou negação, a pessoa não reconhece que naquele momento sua identidade e diferenciação foram respeitadas. Isto traz sentimentos de infelicidade, de quase morte em vida, de perda de referências, de frustrações.

O termo criatividade para Moreno (1983) é fundamental na teoria do psicodrama. Moreno relacionou os conceitos de liberdade e espontaneidade com o de criatividade, considerando-os funções de um mesmo processo, qual seja a criação constante. Menegazzo faz a seguinte definição de criatividade numa perspectiva moreniana:

É a disponibilidade do ser humano para o ato criador, assim considerando qualquer ato que acarrete uma transformação integradora, no sentido do crescimento e da maturação, naquele que o realiza e também no meio que o rodeia. (...) A produção da criatividade psicodramática tende, especificamente, a plasmar no indivíduo novos modos de ser, de ser desempenhar papéis e de se vincular (1995, p. 66-67).

Láquesis é representante das possibilidades das experiências, mas não se furta à responsabilidade da escolha, dos limites, e também das impossibilidades. Porém, ela nos mostra que há uma variedade de caminhos para a mesma experiência. Assim, quando o sujeito desperta para esta responsabilidade, chamando para si o movimento do seu próprio ‘destino’, mesmo percebendo as tais limitações, a morte em Láquesis é sempre a finalização de uma experiência, sem o que não se abre novas situações e novas escolhas. Láquesis conduz o equilíbrio das emoções, das experiências, permitindo sentimentos de aprovação, auto-aceitação, aceitação do outro e tranquilidade diante dos enfrentamentos, possível quando há um amadurecimento de sua identidade, de sua subjetividade.

Tenho a impressão de que a não escolha de Átropos de forma consciente possa ter sido influenciada pela associação desta deusa com a morte física, certamente algo que nem todas as pessoas desejam refletir. Aqui há foram revelados sentimentos que o mundo, a organização, o outro, a censura, impede a auto-realização, produz passividade, desprazer.

4.5.1 O DESTINO EM NOSSAS MÃOS

Após contar o Mito das Moiras, foi solicitado às egressas que escolhessem, entre as alternativas apresentadas descritas no quadro a seguir, aquelas que mais caracterizavam sua vivência como aprendiz. Foi informado que, de cada deusa, poderia ser escolhida de nenhuma até todas as alternativas. Com o resultado, temos a distribuição das referidas escolhas nos quadros a seguir.

Características educativas de Cloto

Atuava como a deusa dos nascimentos e partos. Nascimento do conhecimento, possibilidade da vida, de criação, gestação do novo, de novas experiências, possibilidade de novos encontros, satisfação, alegria, fertilidade, fecundidade. Sente-se completamente participante, ativo na atividade educativa e na vida. Representa a capacidade de criar o próprio destino, de atuar como sujeito de seu processo de aprendizagem, de escolher caminhos e construir, respeitando o que deseja para si e para o outro.

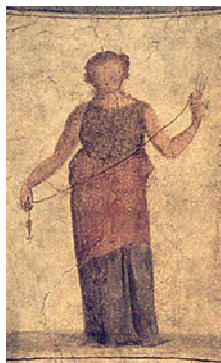


Figura 2 – representação de Cloto

Assim, passo a inferir sobre as características e sentimentos das entrevistadas analisando, num plano geral, que a linguagem simbólica presente no Mito das Moiras contribuiu muito para expressão dos sentimentos das entrevistadas. Percebi que todas as egressas tiveram grande facilidade de compreender o Mito e, a partir dele, traduzir o que foi experimentado, quando estas estavam no papel de aprendizes.

A primeira Moira *Cloto*, ‘fiar’, deusa dos nascimentos, a fiandeira, que representa a que tece a teia da vida⁶. Esta foi a deusa mais escolhida a partir das características relacionadas àquela que gera a vida, e vive em estado de criação permanente. Esta deusa foi identificada, nas alternativas acima, como expressão dos sentimentos que permearam a afetividade das egressas no processo de aprendizagem. Assim, podemos analisar que, entre as características mais apontadas, a escola possibilitou *sentir satisfação em viver novas experiências* (13) e a percepção do curso configura-se como *possibilidade de criação, gestação de novas idéias no trabalho* (13). A seguir, a alternativa escolhida em terceiro lugar em relação a Cloto advém do sentimento de prazer vivido na escola: *Vivenciei possibilidade de encontros prazerosos* (12).

Observo que a primeira e segunda alternativas tiveram escolhas das egressas de ambos os cursos, predominando em dois deles. Já na terceira alternativa, houve um curso que não foi apontado por nenhum de suas egressas como lugar de prazer.

Continuando, destaco que as outras alternativas da deusa *Cloto* obtiveram escolhas também significativas, e como demonstra o quadro, as sensações de *saber o que precisava para ser qualificado* (11), de *estar viva* (10) e de *desenvolver capacidade de atuar como sujeito de meu processo de aprendizagem* (10) e de *ter feito uma boa escolha fazendo o curso* (10) indicam claramente que os cursos estudados tiveram alta capacidade de inclusão do sujeito e de aspectos importantes de sua subjetividade como estar vivo, ser ativo e sentir prazer. Pensando nos sentimentos demonstrados anteriormente neste texto, ou cursos promoveram

⁶ Idem

espaço para sentimentos ambíguos e complexos que evidenciam a gama, a diversidade e expansividade afetiva, que atuam num dado contexto histórico-cultural e pessoal. Ou, por outro lado, por serem alternativas pré-definidas e com abordagem de sentimentos mais positivos culturalmente pode ter condicionando a entrevistada em sua escolha.

Mas, independente destas minhas conjecturas, temos na deusa Cloto a característica que mais fortemente simbolizou a dimensão subjetiva dos aprendizes. Por outro lado, ela pode ensinar a idéia de que as pessoas sentem-se mais à vontade numa situação ainda em processo, ou seja, ser Cloto é gestar algo, portanto algo que se concretizará ou não no futuro. Pode-se especular também que as alunas preferem, como tal, ter a possibilidade de cometer erros, e assim podem, por um tempo e nesta situação específica, deixar de serem adultas para se permitirem ser crianças, ainda que sem a liberdade e o desembaraço de expressar sentimentos.

Algumas egressas explicaram os motivos pelas escolhas, como a seguir:

neste curso eu me senti viva, mas também vai muito do período que você vive você transfere também pra escola, é parte da vida da gente (Tethys, R402);

penso que as limitações devem ser superadas porque no dia em que a gente deixar de acreditar é melhor desistir da profissão e seguir outra coisa. Eu fazia assim com minha colega: agora que a gente está com a paciente vamos tentar conversar, explicar como ela deve se portar lá na hora, caminhar com ela, fazer massagem nas costas, trazer água. Mesmo que fosse pouco e não fosse mudar muito, dentro do possível tentava superar as limitações. Aprendi tanto coisas boas como aquelas que não eram tão boas. E às vezes estas últimas ensinam até mais. (...) Não respeitei meus desejos porque especialmente na parte prática eu fiz e vi coisas que não eram como eu escolheria. Tem coisas que tem que seguir porque é a rotina (Galatea, R584);

respeitar os meus desejos sim, mas os dos outros é mais difícil (Lysithea, R408).

Na seqüência, temos outra moira, a deusa Láquesis,⁷ a distribuidora. A que enrola o fio e sorteia o nome dos que irão morrer. Distribuía o quinhão de atribuições de uma vida, estabelecendo a qualidade de vida que cabia a cada um. Decidia a quantidade e designava o destino de cada pessoa.

Esta deusa foi a segunda com maior número de escolhas quanto às características que

⁷ Ibidem

identificam os aprendizes e seus sentimentos. A alternativa que recebeu mais aderência (14) foi a que indicava que *há coisas que eu considerava necessárias para o meu desenvolvimento*, instigando-me a refletir se houveram situações que não foram trabalhadas nos cursos ou se as egressas expressaram uma consciência crítica sobre os aspectos da formação que necessitavam desenvolver em si mesmas.

Das quinze, quatorze identificaram-se com Láquesis, sendo a alternativa mais escolhida entre todas as deusas. Outra situação que chama a atenção se concentra na alternativa *às vezes sentia que não podia mudar as coisas como eram apresentadas*, aqui temos onze de quinze egressas que sentiam certo conservadorismo e pouca capacidade de mudança nos cursos.

Características educativas de Láquesis

Compreende as limitações da vida, e as compreende como parte de sua vida. Tece e escolhe o que não continuar e aquilo que deve permanecer. Aproveitamento das oportunidades oferecidas, como seu quinhão de saber. Sentimento de impotência, de sujeição a algo, para o bem e para o mal.

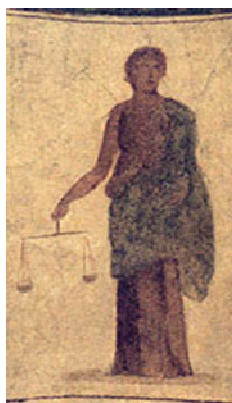


Figura 3 – Representação de Láquesis

Temos de todos os cursos representados nesta escolha. Ainda, ilustra este quadro, passividade e conservadorismo do curso, e nove egressas que se sentiram limitadas e pensaram em desistir do curso. Sobre este último dado, lembro que as justificativas apresentadas foram baseadas nas condições efetivas do próprio curso e não pelas circunstâncias externas. Buscando compreender a explicitação pelas egressas de algumas escolhas ligadas à deusa Láquesis temos:

Imposição, isso era uma das frustrações, porque você não pode negociar, não pode mudar, você não tem muitas alternativas, mas isso é muito subjetivo. A gente conseguia desabafar nos cantinhos com vocês, teve momentos que a gente questionava. Era, eu sou mais assim sempre passiva, até eu assimilar tudo. Eu fiquei mais passiva do que crítica. Eu era nova naquela época no processo da saúde pública, de saúde da família. Eu era mais quieta. Hoje seria outra coisa (Rhea, R189);

sentia que estava viva, mas não era um sentimento constante não. (...) não estavam vivos naquele módulo. Nós dentistas, não estava vivendo, estávamos um pouco esquecidos. Não me senti completamente participante. Às vezes eu me achava que estava um pouco distante é verdade e que não era culpa do curso, era minha mesmo. Às vezes eu só ouvia. Então eu só ouvia. Às vezes até por causa da minha personalidade eu me anulo muito. Não sei parece que, os outros fazendo coisas que me satisfaz me dão satisfação mais do que se eu fizer. Não respeitei meus desejos. Eu senti vontade de parar demais e muitas vezes, por me sentir incapaz. Achar que eu não ia dar conta de terminar o curso. Foi só por incentivo. Pra mim foi uma glória, não parei (Chaldene, R197).

Por fim, a terceira e última moira Átropos⁸ que em grego significa “afastar”. A inevitável. Ela cortava o fio da vida. Determinava os que iam morrer. Determinava o fim da vida que ninguém consegue aplacar, quando é chegado o momento da própria morte.

Características educativas de Átropos

Aceitação do destino, como ‘faz-se o que se pode’. A vida está dada, pronta, fadada ao que os outros definiram, determinaram. Imobilismo diante daquilo que não pode mudar. Passividade. Tristeza. Desprazer. Censura. Representa acomodação, conservadorismo. Terminar o curso é o que importa, para cumprir uma exigência, sem a qual não alcançará seu lugar.



⁸ Idem Idem

Figura 4- Representação de Átropos

As escolhas por características de Átropos dar-se-ão em torno principalmente dos conteúdos que estabelecem uma relação com o reconhecimento da passividade enquanto aprendiz no curso: *queria ser mais crítico, mais sempre passivo* (6) e *que fez tudo o que se podia nas avaliações* (6). A impotência e a não participação, o não envolvimento do sujeito são formas de expressão, quando avaliam a sua própria participação. Interessante notar que cinco egressas não se identificaram com nenhuma das características desta deusa, sendo elas Elara, Tethys, Ananke, Kalyke e Narvi. E também, cinco egressas consideraram que o curso estava muito centrado no professor sendo que a escolha foi realizada por egressas dos três cursos.

As egressas expressam rigidez, mesmo não respeitando os desejos, não se sentindo sujeitos, impõe-se a si mesmas um caminho escolhido, visando cumprir um mandato para não fugir do destino traçado, ‘agüentando’ todas as conseqüências. São as singulares formas de viver, os significados encontrados pelos sujeitos na produção de si mesmo, quando diante da impossibilidade de satisfação, parece mostrar por um lado passividade diante do real e por outro luta para alcançar um objetivo.

Eu não respeitei meus desejos. Eu queria uma coisa e estava acontecendo outra. Uma colega parou. Eu não paro de fazer o curso. Eu começo, mas vou até o final. Pode ser que eu não estou gostando, não está bom. Se eu pego um caminho eu vou até o final. Pode dar no que for, mas eu vou até o final. Eu concluo (Kalê, R594);

a sorte lançada em algumas questões sim, mas tinham outras que tinha um atalho pra pegar. Sentia que estava determinado, acho que 80% era o destino, já estava definido era só seguir. E a gente questionava já que a autonomia era algo mais objetivo, profundo, mais vertical, mais horizontal (Rhea, R187).

4.5.2 APRENDIZES DE DEUSAS

Aprofundando na identificação das egressas com as Moiras, percebi que as aprendizes, como as pessoas em geral, vivenciam grandes possibilidades de se recriarem e redirecionarem os rumos da própria vida, do viver como aprendizes e da vida no trabalho. Como dito anteriormente, no ato educativo é possível viver como se, gestando a si mesmo

e ao outro, ou seja, as transformações percebidas nos colegas podem dar-lhes uma noção do seu próprio desenvolvimento e, ao mesmo tempo, sentem-se partes desta mudança coletiva, especialmente quando experienciam estratégias novas.

Como defende Moreno (1993), viver em constante *status nascendi*, sentindo-se um criador, capaz de criar e participar ativamente da experiência de aprender, revendo conceitos, renascendo em esperança, no desejo de encontrar a originalidade dos atos, das coisas. A simbologia da criação trazida pela deusa capta um sujeito imerso na capacidade de exercer seu papel de criador. Comparando este ciclo da vida na deusa Cloto, com a concepção moreniana sobre a filosofia do *momento*, temos a seguinte definição de Moreno:

de acordo com esta teoria pode haver, no desenvolvimento de uma pessoa, momentos originais, começos verdadeiramente criadores e decisivos sem nenhum horror vacui, isto é, sem o temor de que não exista por trás dele um reconfortante passado de onde provir. Não é necessário, e na verdade é indesejável, outorgar a todos os momentos do desenvolvimento de uma pessoa o mérito da espontaneidade. De tempos em tempos surgem momentos que se convertem em locci nascendi, e que lança a pessoa em novos caminhos de experiência, ou como digo freqüentemente, em um novo “papel” (Moreno, 1993, 156).

Na busca por encontrarmos representações simbólicas para a vivência dos aprendizes, encontro, das quinze egressas, onze optando pela deusa Cloto em seu imaginário. Seis identificaram-se com a deusa Láquesis e apenas uma se identificou com Átropos, mas também escolheu Cloto e Láquesis, numa perspectiva de estar, em diferentes momentos, sendo em si mesma as três deusas.

O Quadro 2 confirma o padrão sintonizado com características das deusas, que observamos nas questões anteriores, distribuindo a maior concentração de identificações simbólicas na deusa que permite a criação do novo, mesmo que nem sempre possam libertar-se de um destino traçado e de uma vivência pedagógica pré-determinada. O que efetivamente ocorre é que talvez, pelo fato de voltarem, muitas delas, à escola depois de algum tempo de formadas, sintam nesta situação algo de renovação, oportunidade que agarram, pelo menos em seu imaginário.

Deusa	Entrevistada	Qtde	Geral
Cloto	Kalike, Rhea	2	11
	Elara, Tetys, Adrastea, Lysithea,	4	
	Helene, Charon, Narvi, Galatea, Kalê,	5	
Láquesis	Pallene, Helike, Chaldene, Rhea,	4	6
	Ananke	1	
Átropos	Rhea	1	1

Quadro 2 - Identificação das informantes com as Deusas

Não se sentem prontas para o ciclo da morte/renascimento, em que precisam reorganizar-se como pessoas, agora com mais responsabilidades que antes, uma vez que o caminho do conhecimento abriu-se um pouco mais.

No Quadro 3 temos uma comparação com os sentimentos expressos pelas egressas sobre o *sentirem-se ou não sujeitos no curso* e as deusas com as quais se identificaram. Observemos que há uma correspondência entre a condição de se sentir sujeito e a característica apresentada pela deusa. As egressas que se sentiram sujeitos ativos no curso escolheram a deusa *Cloto*, confirmando que exerceram sua capacidade de criação, de participação. Mesmo tendo momentos em que não se sentiram sujeitos, as egressas apresentam possibilidades de criação e participação.

Deusa escolhida	Sentiu-se Sujeito	Sentiu-se em alguns momentos	Não se sentiu sujeito
Cloto	Kalyke Elara Helene Charon	Narvi Lysithea Tethys Rhea Galatea Kalê	Adrastea
Láquesis		Rhea Pallene Helike Ananke Chaldene	
Átropos		Rhea	
Totais	04	12	01

Quadro 3 – Deusas Moiras e sentimentos dos participantes

No início, estava preocupada em contar com a máxima clareza possível o mito, explicando as características educativas construídas para cada uma das deusas, mas no decorrer da pesquisa fui observando que se fazia desnecessário explicar com rigor o que se desejava naquele momento. No exercício de identificação, percebi que tornou-se o momento mais ‘fácil’ e ‘rápido’ para as egressas. Foi um ato com instantânea identificação.

Observo que as egressas fizeram suas escolhas coincidindo, em sua maioria, com os sentimentos trazidos anteriormente em relação a sentir-se sujeito ou não no processo de aprendizagem.

Deixando a vida falar por ela mesma, as egressas explicam suas escolhas.

4.5.3 DEUSA CLOTO

Eu gosto mais da Cloto... Embora a gente já esteja com uma certa idade e já está no meio do caminho, a gente devia mudar. Mas sempre é bom estar recomeçando. E no curso estava começando um estilo novo de curso. Eu senti que estava nascendo para aquele tipo de trabalho. Embora na vida eu já esteja pela metade. Na vida eu sinto mais Láquesis. No curso estava mais no momento de criar, de começar. Mas tem hora que a gente se senti assim: pra que tanta coisa, faz, faz, faz, se compromete e quando chega na realidade esquece. Eu tenho medo de ficar assim e por isso acho importante estar fazendo alguma coisa, adquirindo conhecimento, daí chega com muitas idéias pra fazer. Quando você volta do curso vai fazendo, mais depois vai passando, ai, você não consegue fazer aquilo e deixa de lado. Eu acho importante estes encontros de renovação para você adquirir energia. Tem que manter a vida toda animada. Mas assim, a gente não pode deixar essas coisas vencerem. Aqui eu conheço as pessoas, mas a gente tem que ser positivo, porque senão não tem sentido a gente ficar trabalhando, vai tentando, melhorando. E pretendo ficar aqui até eu me aposentar (Kalyke, R212).

E nesta definição de si mesma, Kalyke reconhece-se como Cloto, no momento da aprendizagem, mas na vida, sua posição existencial é da deusa Láquesis. Sua explicação sugere um momento de equilíbrio na espiral evolutiva das deusas. Na vida, ela se sente mais conformada, passiva, limitada, mas uma Láqueis com energia para ir transformando a vida a partir do desejo de se '*manter a vida toda animada*'.

A informante a seguir, que se identificou no curso como Cloto e na vida como Láquesis, confirma a possibilidade de criação vivida pelos sujeitos no processo educativo, considerando o que foi oportunizado, e de volta à vida a destinação de viver no equilíbrio produzido pela vida.

Pela foto (eu gosto desta foto), eu me identifico com a Láquesis, por que ela passa uma idéia de equilíbrio, mas eu não gosto da fala. Ah! Eu fico com a primeira ela dá uma idéia de equilíbrio. Eu não gosto de usar as limitações da vida como parte da vida. Se elas existem temos que tentar superá-las, não é que ela existe e eu tenho que me conformar com ela. Eu fui no curso mais Cloto, eu nunca fui tão criativa. E eu não sou criativa e no curso eu tive que extravasar. A imagem me chama, mas o texto não. Como aluna fui mais Cloto e às vezes na vida sou mais Láquesis. Podemos ir de

uma deusa a outra na experiência. No momento do curso seria mais a Cloto, mas depois do curso vai estagnando. (Tethys, R422).

As próximas egressas explicitam que foram no curso a deusa Cloto e reforçam as suas falas anteriores de romper com o instituído, implicarem-se no processo de construção, de se abrirem para o novo.

Identifico-me com a Cloto. Eu quero novos conhecimentos. Enquanto eu tiver na minha vida ativa eu quero estar sempre aprendendo e transformando minha prática, eu não consigo ser uma pessoa estática. Eu sou essa Cloto, uma pessoa ativa. Estar me reeducando, estar ressignificando minha prática e o conteúdo do curso me trouxe isso. Esse é meu sentimento, de criar de inovar, de mudar. Eu talvez não consegui expressar o tanto que o curso me provocou, me provocou mudanças, de sentimento mesmo, de reavaliar (Elara, R410);

Me senti mais identificada quando você está criando, está sempre se refazendo, reconstruindo, de não parar sempre, não aceitar tudo como é. Tendo oportunidade de estar construindo alguma coisa. E não aquilo de dizer o trabalho é assim mesmo. Estar sempre pensando, discutindo. Não parar, no trabalho, na família, na casa, com os filhos, precisamos estar sempre aprendendo. Não estar aceitando tudo pronto, ser questionar, sem mudar, tudo tem sua parte. Como aluna, em diferentes momentos, deixava levar, pois dependia muito do momento em que estava vivendo. Mas o modo como é dado o curso ele cutuca e daí você vai discutindo, participando. Talvez pudessem como grupo e, eu mesma, ter participado mais. No geral, pra mim foi uma construção, muita coisa do conhecimento que eu não tinha (Lysithea, R416);

A Cloto. Sentimento de paz, nascimento, tudo que eu gosto. Gestação do novo, criação, novas experiências. O nascimento, nascer, é só satisfação e alegria. Aqui é o setor da felicidade. É o nascer. A vida (Helene, R610).

E mesmo que a solicitação inicial tivesse sido para escolha de uma deusa, “*escolha uma deusa que você mais se identifica*”, nesta fala temos as três deusas convivendo com diversos sentimentos e momentos. O sentimento de sentir-se morta, travada parece ser mais refletido na deusa Átropos e mesmo a posição de “*não sentir-se sujeito*” no curso indicaria mais uma vivência de Láquesis ou Átropos. E, no final, ela retoma a deusa Cloto e projeta seus sentimentos positivos de reviver o encontro, assim como, na solicitação final da entrevista, a egressa sugere que: *Então eu acredito que poderia reunir este grupo pra rever isso. E ficar registrado na memória como uma coisa boa.* Indicando uma abertura para recriação da experiência.

Eu me identifico com a Cloto. Por que eu acredito que o que aconteceu foi apenas parte de um processo de trabalho. Não foi da mesma forma, não foi a melhor experiência, mas às vezes precisamos continuar. Apesar de eu me sentir muitas vezes travada, morta, sempre foi uma expectativa de renascimento, um

novo momento. Eu espero que a gente se encontre ainda e tenha como um momento de uma lembrança de vida e não de morte (Adrastea, R419).

Charon e Galatea fazem suas escolhas também em duas situações, em duas deusas. No curso sentem-se Cloto, pela capacidade de serem criativas, estarem aprendendo, e no trabalho são Láquesis, pois o trabalho conserva, poda, aliena, submete, é mecânico e não gera vida, não transforma. No trabalho se sujeita à situação pré-determinada, num processo de subjugação.

Infelizmente, esta não é uma questão de foro íntimo apenas, pois temos como base de nossa ação sobre o mundo que nos rodeia exatamente esta dicotomia. O *status quo* da organização social considera o trabalhador como um meio para a produção, de modo que dificilmente teríamos possibilidade de evitar “*este destino*”, se justamente esta parte da vida que nos permite sermos criativos não nos oportunizasse a ruptura com algumas destas experiências pré-determinadas. Por isto, esta duplicidade, que denota a força dialética da vida, quando nos coloca em conflito com o meio e conosco mesmos.

Identifico com a Cloto, porque estava gerando expectativas, estava nascendo coisas. Porque eu estava ali porque eu queria, era a minha área que queria atuar. (...) ali estava nascendo sonhos, novas esperanças de atuação. No trabalho é outra realidade, cortou totalmente. No trabalho eu me sinto limitada. Porque a gente é capaz e a gente é limitado. Impotente porque não pode atuar. Ainda tem aquela esperança então ainda tem aquela esperança, não vejo que é o final, então não é Átropos. Vejo um futuro, vejo que pode acontecer. Mas está na Láquesis um sentimento de impotência, de estagnação, limitação. Se eu pudesse atuar me sentiria Cloto, é o desejo de todas nós. Foi uma escolha (Charon, R611);

Com a Cloto, porque é sujeito do processo de aprendizagem, essa questão de criar, de aprender com o outro, ter novas experiências. Gostei muito por que a gente participa do próprio processo de formação. Aprende com o outro, sendo participante e ativo. Aberto para as pessoas e para a vida. De nascer a cada dia. E no trabalho eu me identificaria mais com a Láquesis porque muitas coisas já se tornaram rotina. Eu sinto que tenho mais limitações para fazer o que quero e não posso para continuar ou parar. E não devo continuar muito tempo neste trabalho porque vou cansar logo dele. Porque já ficou muito na rotina. Se eu não conseguir mudar alguma coisa aqui não conseguirei ficar muito tempo tão presa às obrigações e à rotina. A gente está tendo uma direção muito restritiva. Não podemos pensar muito em mudança. Ciúme da autoridade que se tem e frente a situações tão simples. Mas eu não vou desistir (Galatea, R614).

Abaixo, a egressa acredita ser Cloto e viver plenamente com a criação, o prazer e a alegria de viver.

A primeira, a Cloto. Ela está preparada para o nascimento, de ter nova experiência e possibilidade, está sempre satisfeita, novas alegrias e escolhas, participativa, capacidade de criar, de atuar. Como aluna eu me senti assim. Eu tive muita Cloto durante o curso todo (Narvi, R613).

Kalê, embora tenha relatado uma experiência que a colocaria, a princípio, numa posição simbólica entre as deusas Láquesis e Átropos, projeta em Cloto seus sentimentos e expectativas de ter construído seu caminho, sendo ativa em seu processo. Talvez seja sim uma Cloto, que lutou muito para não ser sujeitada, permitindo-se buscar um novo encontro, uma nova chance de ser o que não foi possível *'apesar de ter decepcionado e de haver silenciado'*.

Identifico aqui nesta possibilidade de criar meu próprio destino. Eu tava atuando como sujeito do processo de aprendizagem porque eu sabia que eu não sabia nada, mas eu estava ali eu mesma comigo mesmo. Eu construí meus caminhos, agora se ficou um palacete ou uma casinha humilde, foi eu quem construiu isso ai. Para mim eu desejava fazer o curso e sair uma especialista. Mas quando eu vi que não era aquilo eu não corri, eu conclui aquilo que me propus a fazer. Por que apesar de ter decepcionado com a especialização eu afirmava que aquilo era uma nova experiência, um novo encontro. Mas até silenciar para não complicar as coisas eu fiz (Kalê, R617).

Em segundo plano, encontramos a opção que recai na deusa Láquesis, a deusa do equilíbrio e da aceitação das limitações da vida. Esta segunda escolha fala-nos da etapa do processamento no processo de aprendizagem em que amadurecemos nossas escolhas, tomamos consciência dos limites e processamos a vivência. Como num arco da vida, as egressas vivem o ápice da experiência e estão usufruindo e colhendo as lições do momento de máxima criação.

4.5.4 DEUSA LÁQUESIS

Esta deusa foi escolhida por cinco entrevistadas, representando como se sentiram no curso em que participaram. As características que mais fizeram sentido para Helike está na limitação em relação às situações permitidas ou não, que são colocadas pela vida, e que a fazem vislumbrar desfrutando deste equilíbrio, de uma tranquilidade e uma maturidade que cessariam o sofrimento atual. Então, parece-me que a escolha baseia-se mais no que seria ideal vivenciar do que uma expressão do que sentiu como aprendiz no curso.

É eu vou ser mais a do meio. É... é. Ela distribui. Eu acho que é o ideal distribuir. O que pode ser feito, o que não pode, até onde se pode chegar, ter esta clareza. Eu preferi esta Láquesis. Tem até a balança do equilíbrio, entendeu, é o ideal, o que eu almejava e almejo ainda pra mim: o equilíbrio, o que eu posso e o que eu não

posso. Não sofrer com isso e aceitar as limitações. Até aqui eu posso ir daqui pra cá eu não posso, infelizmente e pronto. Compreender e viver bem não ficar sofrendo, porque por enquanto eu ainda sofro muito. Ah não posso porque, será? Eu não posso, e vira aquele tumulto. Ai você não vive (Helike, R223).

Outras egressas assumiram o caminho traçado pelo destino e trançado pelas deusas, como expressam Pallene e Ananke. A primeira, numa referência mais geral, e a segunda informante situando o sentimento de impotência vivido no curso.

Está muito ligada ao destino, ela é quem dá o caminho. Ela é quem conduz. Elas escolhem e é só viver as escolhas. Compreender as limitações da vida (Pallene, R222).

Identifico com a Láquesis. Tem algumas limitações na vida da gente, que a gente precisa superar. No curso me senti limitada, me senti impotente pra ultrapassar certas barreiras (Ananke, R420).

Chaldene, continua nesta linha de identificação, fazendo uma referência às dificuldades sentidas no trabalho.

Na época do curso eu sentia um pouco de impotência, pois eu sabia que as mudanças não dependiam só de mim. Eu sabia que tinha que mudar, mas que aquilo ali era a equipe, era o gestor. Todos tinham que realmente entender a necessidade daquela mudança e você chegava e tentava mudar aquele processo todo e não se deixava ir. Então é a Láquesis (Chaldene, R227).

Para Rhea, o núcleo do que faz sentido é, inicialmente, percebido na deusa Láquesis, mas depois vai se permitindo encontrar os sentimentos experimentados e que se juntam nas deusas Cloto e Átropos:

Cada momento era uma deusa, não sei se isso é problema. Se todos somos assim. Mas assim 80%. Dentro do curso eu tava mais como expectadora, eu me sentia mais pequena. Tudo era muito novo. No curso eu estava mais nesta era Láquesis. Hoje em dia estou como Cloto, essa deusa, fiar. Hoje eu sinto fiando meu destino. Lá no curso eu me sentia como Láquesis e um pouco da Cloto. E também cheguei... sim a ter um pouquinho de Átropos, foi menos mais senti sim. Mas no curso foi mais constante a Láquesis, depois a Cloto e por último a Átropos. Pode ser as 3 numa só? Não é uma distorção psicológica? (Rhea, R228).

4.5.5 DEUSA ÁTROPOS

Esta deusa foi indicada diretamente por uma entrevistada, ao definir que se sentiu ‘um pouquinho’ esta deusa. Indiretamente, Átropos faz parte do comentário de outras egressas, quando expressam que se sentiram ‘*impotente*’, ‘*morta*’, ‘*travada*’ ou ‘*até silenciar para não complicar as coisas eu fiz*’.

E também cheguei... sim a ter um pouquinho de Átropos, foi menos mais senti sim. Mas no curso foi mais constante a Láquesis, depois a Cloto e por último a Átropos. Pode ser as 3 numa só? Não é uma distorção psicológica? (Rhea, R230).

A apresentação do Quadro 4 mostra que a identificação com as deusas está ligada ao ‘lugar’ no qual cada uma imaginou como sendo o seu caminho durante o período do curso.

Deusa	no curso	no trabalho	na vida
Cloto	11	04	05
Láquesis	02	04	03
Átropos	01	-	-
Total	14	08	08

Quadro 4 - Deusa Moiras e lugar onde a vivência delas ocorreu

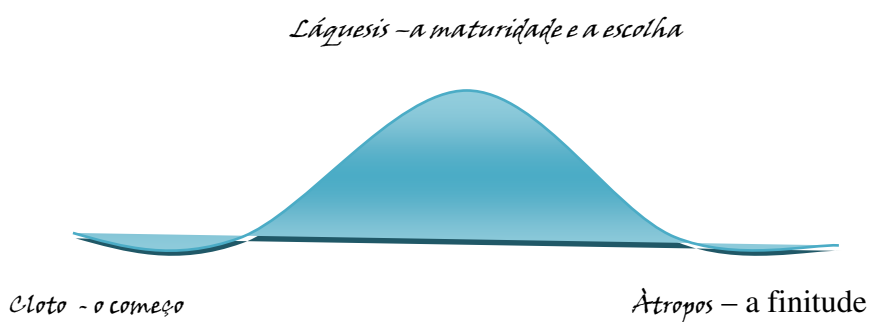


Figura 5 – Matriz do destino a partir do Mito das Moiras

Na Figura 5, a visualização da espiral evolutiva da vida, simbolizada nas etapas de nascimento, maturidade e final de ciclo, representa também o processo desenvolvido no curso, de início marcado pela descoberta, desconstrução e criação, seguida de uma apropriação dos elementos de conhecimentos de si, do outro e do mundo, e por fim conduzindo ao processamento final da experiência, quando já vai sentir-se apta para um trabalho mais qualificado. Vale também a analogia, de partir da ação, teorizar e voltar para uma nova ação.

O começo de uma experiência é, sem dúvida, um momento de ascensão na linha da vida, cada qual um pequeno espaço, com começo, meio e fim, assim como o curso da vida em si, com nascimento, maturidade e morte.

Quando compreendemos esta forma, na qual vivemos cada processo de algo novo, mesmo que seja apenas um novo começo de dia, compreenderemos a excitação movida pela esperança, a rotina movida pela quietude e a dor de viver cada final, como se a morrer em muitos momentos da vida. Aprender dói, aplicar o aprendido dói, viver esta dor amadurece, afina, esclarece.

Enquanto as Moiras tecem o fio da vida, sem o saber, ao fazermos escolhas, rebelamo-nos contra este destino pré-determinado no mundo em que vivemos. Quando isto ocorre, aí seríamos Átropos, deixando morrer o velho para renascer o novo. É impossível ser sempre Cloto, porque não há nascimentos sem mortes. Então, ao nos sentirmos criativos, esta novidade precisa amadurecer e concretizar-se em algo na prática.

4.6 MODELO PEDAGÓGICO E A SUBJETIVIDADE

Nesta seção, busco compreender a função desempenhada pelo currículo e práticas pedagógicas no sentido destas contribuírem no desenvolvimento do sujeito e sua subjetividade, analisando como são determinantes na ação educativa. Nos cursos pesquisados, que concepção de pessoa foi considerada como ideal? Que tipo de ser humano se quer formar e para qual sociedade? Qual a concepção de sujeito? Acredito que para cada modelo de homem e de sociedade será desenvolvido um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. Buscarei identificar, nas falas dos egressos que dimensões compõem e são importantes para que a dimensão subjetiva do aluno seja incluída, sua singularidade, sua afetividade, sua autonomia, sua complexidade.

Nesta perspectiva Silva (2005), faz a seguinte reflexão:

no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, quem vem do latim curriculum, “pista de corrida” podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. (...) quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento, que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, nossa subjetividade (SILVA, 2005, P. 15).

Desta forma, estará explícito no currículo se temos uma teoria cujo foco é o sujeito que se está formando. Aqui, em especial, os pesquisados revelam como foram considerados em sua subjetividade e se o currículo em seu desenvolvimento prático incluiu sua realidade, sua prática profissional, seus sentimentos. Após, este caminhar, indago sobre a noção de sujeito dos próprios sujeitos participantes desta pesquisa. Um sujeito do ideal humanista,

racional, ou sujeito produtor de história, capaz de recriar-se a si mesmo, a partir de suas escolhas, sua identidade.

Numa perspectiva crítica, acredito que o currículo acontece a partir e num modelo de escola, de uma função social e educacional admitida. Atende a uma intencionalidade, pois é um espaço de conhecimento, identidade e poder. Sendo assim, penso que os currículos para a formação em serviço no âmbito da saúde pública, vem privilegiando um tipo subjetividade. Qual? Que conhecimentos? A partir de quais modelos de saúde e doença?

4.6.1 A CENTRALIDADE DO SUJEITO COMO PROJETO DA ESCOLA

A partir destas indagações iniciais, focando nas práticas curriculares, busco entender se estas determinam a condição de inclusão do sujeito.

Uma primeira constatação comparativa que faço, entre a análise documental dos currículos dos cursos objetos desta pesquisa, fornecidos pelas instituições de ensino, e os conteúdos das entrevistas, parece-me ser a de que, se a dimensão subjetiva está explicitada no currículo, por meio de conceitos com inclusão de dimensões do ser humano e suas relações, os objetivos, o modelo de currículo utilizado, a metodologia utilizada, dentre outros aspectos, há uma maior probabilidade de ser a sala de aula o lócus da subjetividade, como deve ser em qualquer dimensão da vida. Sendo assim, dois cursos explicitaram, com diferentes recortes, elementos da identidade, da ética, da vivência pessoal dos alunos no curso.

Num terceiro curso, em que havia um modo mais objetivo e tradicional de currículo, o foco era as disciplinas, carga horária, docentes e avaliação, sem explicitação dos propósitos educativos e do modelo pedagógico, e aí as manifestações dos egressos circularam em não se sentirem sujeitos, especialmente na vivência prática do curso.

Assim, é mais provável a aplicação de inclusão do sujeito em sua dimensão mais pessoal, quando há esta intenção, do que quando está excluída a dos eixos do itinerário formativo. E, com o foco no sujeito, a preocupação com sua dimensão humana não ficará a depender do perfil do professor, da “luta da turma” por uma vivência *mais humanizada do ser humano*.

Nas falas a seguir, percebo como é condicionante a proposta curricular e pedagógica do curso na vivência maior ou menor da condição de sujeito. Quando o foco é o sujeito, sua experiência, suas necessidades, tem maior possibilidade da escola estar contribuindo para

uma vivência integral e emancipada deste sujeito. A subjetividade aqui tomada é produtora de novos significados, de um sujeito que participa de seu processo de aprendizagem, como dito antes, de recriação constante de si mesmo. Então, vejamos as falas a seguir.

Tudo da gente, por mais simples que iniciamos uma discussão muito simples, baseado numa teoria sem o conhecimento nosso. Depois que fomos transportando lá pro curso. (Elara, R264);

mas quando a gente vê a parte de educação esse eu não me senti muito sujeito não. A minha participação foi mais de receber. (Lysithea, R280);

me sentia voando na sala, me sentia mesmo sem ser, sem atender e sem entender o que queriam passar. (Rhea, R28).

A importância da ação educativa a partir da realidade e a ela retornar, dos elementos que integram o mundo do aluno respeita e problematiza esta vivência

O curso foi muito pensado aqui pra nossa realidade, eu achei muito bom (Pallene, R98).

O projeto pedagógico, se desenvolvido para o enfrentamento das concepções tradicionais dos alunos, encontra uma experiência de escola que privilegia a memorização e o cognitivo, que parte de um conhecimento dado, sem embasamento das dimensões da práxis social do aluno. Afinal, o aprendiz é produto de uma ideologia escolar, de uma concepção de ensino-aprendizagem. Numa linha pós-crítica, participarão do processo de desconstrução e construção de novas identidades os atores do espaço educativo: docentes, coordenadores, educandos, profissionais de saúde, usuários

Sim partiu sempre da experiência e não concordei com isso, porque o curso não era profissionalizante. As aulas na verdade não foi o que foi combinado. Na aula era relato de experiência. Eu não quero saber dinâmica, eu quero saber e na prática como faz? (Kalê, R528).

4.6.2 UMA METODOLOGIA DE PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁXIS

Outra subcategoria importante neste processo constrói-se a partir da reflexão da prática, da realidade, da ação profissional desenvolvida. O lócus da aprendizagem dos cursos é o cuidado da saúde, seja no recorte de processos educativos, na estratégia saúde da família e na enfermagem obstétrica.

A maioria das egressas expressou que os cursos foram baseados na práxis profissional dos alunos e a relevância desta abordagem pedagógica, para que sentissem sujeitos do seu processo de aprendizagem, foi determinante, além da contribuição na mudança de si

mesmo, do outro e da realidade. A reflexão sobre a abordagem pedagógica do próprio fazer profissional proporcionou uma a revisão de elementos, não só do conhecimento, mas confirma a perspectiva de um currículo conduzido numa teoria da ação-reflexão-ação da realidade, a partir dos elementos concretos do trabalho.

No curso vivíamos a prática diariamente. Foi muito bom (Charon, R460).

Destaco, considerando a diversidade de formas e estratégias de aprendizagens, que a possibilidade de o aprendiz assumir-se responsável pela própria aprendizagem tem a ver com uma didática que considera a existência de conhecimentos, experiências, tradições, superstições, clichês, anteriormente assimilados ou construídos, por meio de sua vivência familiar, cultural, profissional, escolar. Ancorados nesses saberes, o aprendente é capaz de construir hipóteses teóricas e soluções para recortes da realidade trazida pelo currículo, pensado para sua formação inicial e continuada. Essa concepção de ‘ensinagem’, a partir dos testemunhos seguintes, contribui exitosamente para a valorização da subjetividade nos processos formativos em saúde.

O curso levou em conta o que eu faço, o meu trabalho, a minha experiência profissional. Toda atividade eu levava a experiência do trabalho, as dificuldades que eu tinha transformavam em solução, e tudo o que eu via lá aplicava no meu trabalho. Tanto é que minha monografia foi baseada numa vivência que eu tive, na dificuldade que eu tive em abordar esta temática da avaliação, então o curso foi uma referência enorme. (Elara, R325);

o meu curso refletiu demais o meu processo de trabalho (Chaldene, R116);

sempre levavam a gente pro ambiente do trabalho. Nós discutimos muito nossa experiência. Cada um trazia a sua experiência (Lysithea, R334);

sim relacionava com a prática. Uma comparação do que e como era feito e como deveria. Algumas colegas diziam: “eu estou cansada de ver isso no hospital e a professora dizia que era pra discutir a realidade, a prática”. Foi muito explorada a prática (Narvi, R530).

E, por outro lado, algumas egressas partilharam que o curso não partiu da prática e este foi um elemento que não contribuiu para a ampliação da capacidade destes alunos de sentirem-se sujeitos. Desconfio que isso ocorreu porque os egressos não experimentaram a consciência, via problematização da realidade, da gênese dos elementos teóricos apresentados como produtos mágicos, acabados, produzidos por alienígenas. Não sentiram contemplada sua prática, mesmo que desenvolvida por outros, em outro tempo, em outros lugares. Não viram humanidade, nem profanidade nas teorias apresentadas. A metodologia

utilizada não foi capaz de “fazer parecer” que aquela teoria, historicamente construída, tem raiz no fazer de cada um daqueles aprendizes presentes ali, naquele momento. Não sentiram o prazer de dizer, em muitos momentos: *Eu tive voz e vez na construção desse conhecimento que ora me apresentam.*

Não. Não partiu da experiência. Eu fiz várias reflexões, mas de elementos que eu não conhecia. Por exemplo: a questão do SUS eu aprendi muito, da educação permanente. São elementos que eu não trouxe da faculdade. (...) Levar a experiência de cada um e somar, contribuir eu senti falta. Por mais que o discurso fosse e tentava trazer, vinha de cima pra baixo. Um discurso inovador e uma prática tradicional. Que é também parte do processo de mudança (Adrastea, R338);

acho que alguns conteúdos foram dados muito fora da realidade, da minha prática. E o que pra mim eu não posso usar na prática eu não dou muito valor, entendeu. Então, eu acho uma falha porque na hora que você chega é difícil linkar. Aquela teoria que você passa, teria que resgatar mais com a prática. (...) Ficou na teoria pouco voltado pra prática. (...) Mas quando você volta pra prática você vê que ainda está crua (Helike, R7).

Assim, penso que a concepção de ser sujeito precisa ser problematizada, pois refletir sobre filosofia, Estado, sociedade, políticas públicas, cultura, educação, não só está relacionada com a prática como a determina. A reflexão sobre assuntos ‘desconhecidos’ deveriam, a meu ver, ser também fator de inclusão, pois os educandos estão num papel de aprendizes.

A partir destes inúmeros relatos, observo que as metodologias ativas geradas numa concepção de aprendizagem significativa, transformadora das condições objetivas e subjetivas da experiência humana, constituem elemento também determinante neste processo e, muitas vezes, disparador de situações que a ressignificação das vivências no trabalho, na escola, na vida

O conteúdo ajudou bastante, mais foi mais inovador a questão da metodologia. (Tethys, R245);

é difícil pra mim numa metodologia nova, quando estávamos completamente acostumados a assistir aula, fazer prova. E neste curso vinha, tinha que pensar e apresentar o trabalho. Ser criativo. Isso deu pra gente se soltar um pouco e eu acho que teve momentos em que foi muito pessoal, principalmente, porque teve muita discussão. Éramos acostumados naquele método normal e eu não consegui ver. Nos primeiros módulos tive certa dificuldade porque é bem diferente ficar pensando em cima: ler, estudar, e voltar e criar, foi meio difícil (Lysithea, R274).

Nesta lógica, as egressas de um curso evidenciaram que a construção de conceitos foi muito importante no aprendizado e na mudança pessoal. Em princípio, a formação inicial, na academia, teria a função de ajudar o universitário a construir matrizes de

conhecimentos, ancorado nos conceitos aglutinadores das disciplinas do currículo. Como a academia não tem cumprido essa função, as lacunas deixadas passam a ser de responsabilidade das formações continuadas. Quando os cursos em questão cumpriram essa função, os participantes sentiram-se sujeitos do seu processo de formação, porque tiveram, no início, preenchida uma lacuna, estando, portanto, liberados, para, em pseudo-igualdade, discutir com seus professores e colegas. A partir das matrizes conceituais construídas por ele, mediadas e apoiadas pelo professor, o aprendiz tem a oportunidade de exercer protagonisticamente a autoria, a inovação, a criatividade, por meio da transformação dos conceitos em instrumentos eficazes para diagnosticar, sistematizar e transformar sua prática laboral.

Por que eu não estava acostumada a trabalhar da forma que a gente trabalhou. O tempo todo tendo que apresentar de uma forma inovadora, de uma forma diferente e isto foi muito importante, até voltado pro trabalho. (Tethys, R244);

de todos os momentos o mais rico foi no primeiro dia eles pediram pra gente conceituar educação, saúde e trabalho (Elara, R265);

na maioria dos cursos a gente fica olhando, você voa e volta e neste curso não, desde o primeiro momento, aquelas interrogações, aquelas provocações. (Tethys, R242).

Outro elemento muito indicado foi a dimensão da participação, da metodologia ter possibilitado uma atuação mais ativa nos cursos, que parte da construção do sujeito, e isto influenciou e determinou o modo como tiveram que construir o conhecimento. Uma abordagem que superava os condicionantes de uma atitude passiva, de receptor, expectador, para uma postura crítica, autônoma, de envolvimento com a construção coletiva do saber.

Até a questão de você levar o trabalho, a cada módulo, para casa para estar encontrando com o grupo, se encontrando pra fazer, então cada um tinha que pesquisar. Então não era uma coisa que foi dada, foi uma coisa realmente participativa. Pelo menos para mim foi dessa forma. Eu me senti assim (Tethys, R243);

sim, foi o primeiro curso que a gente fez de modo diferente, de modo mais participativo (Kalyke, R41);

tenho plena consciência que enquanto não tiver uma inversão destes conceitos enquanto sujeito, infelizmente as práticas não vão mudar (Ananke, R324).

Iniciar o processo de ensino, problematizando a realidade (ou um recorte dela) onde o aprendiz desenvolve seu trabalho, é um importante recurso de educação, que tem se mostrado eficaz, porque prepara o aprendente para tomar consciência de seu mundo e

também porque o transforma em sujeito-pesquisador da sua realidade imediata. A proposição de situações-problema para que o aprendiz reflita sobre sua realidade é uma estratégia eficaz, pois o responsabiliza pelo entendimento e pela transformação dessa realidade. Ele é colocado como pesquisador-autor do conhecimento sobre sua realidade. Essa estratégia, além de impactar no fortalecimento da boa auto-estima, empodera o aprendiz no sentido de ele incorporar à sua metodologia de trabalho a análise da realidade a partir da criação de situações-problema.

Em relação à parte teórica foi levada bastante em conta nossa experiência, porque todos os professores trouxeram estudos de caso e na relação deste com a teoria. (Galatea, R527);

éramos vários funcionários, de vários locais diferentes, trazia a problemática e criava a situação problema do seu local. As entrevistas, também, cada um fazia no seu local de trabalho. Foi bem legal, pois fomos criando situações problemas, cada um com o seu local, até criar uma lista única de problemas, mais onde todos os pontos, a partir de cada local, eram semelhantes e se uniam. A metodologia que foi usada pra fazer a monografia foi toda direcionada pra situação-problema do local de trabalho (Tethys, R342).

E problemas reais, concretos que emergem de situações reais e a elas retornam

Todo ele foi voltado pra prática. Foi considerado o que cada pessoa fazia no local de trabalho. (Tethys, R343);

mas os módulos teóricos vistos em sala de aula, a principal característica deles era levar em conta o que a gente tinha de experiência, como a gente resolvia esses problemas na prática. (...) Certamente se tivesse alguém ali que não tivesse experiência com obstetrícia estaria perdido. Porque a professora não trouxe, não jogou a teoria sobre como acontece um parto, sobre as patologias, ao contrário, ela jogou a discussão e a gente ia trazendo a nossa experiência e ela amarrava no final. (Galatea, R472);

quando íamos fazer os trabalhos tínhamos que fazer alguma coisa da sua vivência e as vivências eram totalmente diferentes (Pallene, R95).

O testemunho seguinte me conduz-me à compreensão de que ser sujeito pode ser entendido também como poder exercer o direito de individualmente, a partir de contribuições de outros discursos, apreender e construir saberes, sem a obrigatoriedade de verbalizá-los oralmente em um grupo. Há pessoas introvertidas e extrovertidas. O mundo moderno – veloz, barulhento, tecnologizado, urbano - valoriza mais as atitudes extrovertidas, esperando, de todos, velocidade nas ações, quantidade nas informações, utilidade (em detrimento da reflexão) dos conhecimentos e inserção incondicional na dinâmica comunicacional verbal. *Ananke*, em seu testemunho a seguir, reivindica a possibilidade de,

silenciosamente, poder aprender e socializar seus saberes sem que isso implique ausência de subjetividade no seu aprender.

Depois de muitas vontades de desistir, de muitas noites sem dormir, quando eu vi aquele tema: será que vou conseguir?. Eu tenho muitos medos. Eu sou muito tímida. O medo eu ainda tenho diante do novo. É medo de não conseguir me superar e me sentir impotente, quem eu sou? Eu terminei e foi a maior prova pra mim, pois teve colegas que desistiram no final. Fui mais passiva porque é esta característica que tenho como pessoa. E o curso respeitou esse meu jeito de ser. E um dos medos que eu tinha era falar ou ter que falar. (...) Essa é uma dificuldade minha, eu tenho que superar enquanto pessoa. Isso já me atrapalhou muito mais já consegui superar muito. Eu me cobrava muito. Mas em momento nenhum eu me sentia pressionada pelos coordenadores, professores, às vezes foi até bom ser um pouco um pouco pressionada. (Ananke, R450);

isso eu aprendi muito no curso: construir as coisas. Você vai vivenciar, experimentar pra construir uma coisa melhor. Essa idéia da construção foi uma coisa que ficou muito marcada pra mim. Isso é cultural, você leva isso pra tudo. As vezes você não se envolve, vai deixando, quando vê a coisa tá enorme. E a gente se acostumou, pois culturalmente é assim, quanto menos você se envolve... cumpre sua obrigação ali e vai embora (Lysithea, R430).

4.6.3 VIVÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA TRADICIONAL

Nesta seção, foram muitas descobertas importantes na observação das falas dos egressos, e uma situação em especial chamou-me a atenção, pois para alguns alunos esta experiência de receber, de ser sujeito passivo está muito incorporada e matizada pelas experiências anteriores de aprendizagem. Entendo que, se os egressos tivessem tido uma experiência escolar acadêmica, que mobilizasse todo o potencial de ligação entre o si e o meio deles, ouvir passivamente não seria considerada a única forma preponderante de aprendizagem. Devido a isso, mais um desafio aparece para obstacularizar a subjetividade nos processos formativos: desconstruir a epistemologia tradicional, que unilateralizou o processo de ensino e recuperar a compreensão sistêmica da educação, antes de acessar novos conceitos, novos métodos, novos conteúdos.

Eu sou de uma escola mais de ouvir. Às vezes eu digo pro meu marido é muito puxado fica mandando a gente ler e pensar e tem que falar. Eu sou mais acostumada a escutar o professor falar (Kalyke, R42);

somos muito voltados para palestras e uma palestra muito tradicional. Depois à medida que nós fomos trabalhando no curso, por sermos tão provocados e usarmos tanta criatividade. (Tethys, R246);

acho que teve muitos momentos e até dificuldade minha de me colocar. A minha criatividade. Todos os cursos que eu fiz até hoje não tinha essa parte. (Lysithea, R277).

Então, não só a escola, os docentes também precisam reconstruir suas práticas, e os aprendizes precisam reconhecer sua formação tradicional, abrir-se e fazer uma revisão conceitual para se colocarem numa nova perspectiva educacional.

Era uma semana: vamos fazer trabalhos, apresentações. Isso não é aprender. Não pegou e explicou olha a contração é isso, se faz assim. A dilatação é assim, vamos tocar, vamos ver. E na prática do estágio as pessoas não perguntavam nada. Você faz ali, faz ali. Pra quem já sabia foi bom. (Kalê, R493);

alguns alunos acostumados a método mais tradicional, sentiam falta de uma aula mais expositiva. Em dois módulos, parecia mais que a gente estava num bate papo numa troca de experiência até que os alunos falavam esta professora quase não trás datashow e slides, coisas pra gente, porque as aulas foram praticamente discussão. (Galatea, R587).

A pedagogia tradicional cria contradições como a que explicitada pela egressa seguinte: de um lado ‘gosta de ficar ouvindo’, por outro não gosta ‘de ficar ali parada, lendo’. Essas duas estratégias do professor, se adotadas como exclusivas formas de ensinar, sem outros momentos antecessores e sucessores, conduzem a atitudes ambivalentes como a seguinte.

Eu gosto mais de ouvir do que ficar ali parada, lendo. Mais acompanhar, observar, conversar. Eu só não gosto daquele negócio de ficar caladinho cada um lendo um pedaço isso eu acho econômico. (Kalyke, R55).

Os egressos reconhecem a potencialidade das metodologias participativas na revisão e até quebra de paradigmas metodológicos tradicionais. O método em si não provoca as mudanças pessoais no aprendiz, tornando-o sujeito, mas atua no sentido de oportunizar estratégias de ensino tantas quantas forem as possibilidades e formas de aprenderem. A participação ativa, o ser sujeito são conseqüências de uma reflexão e mudanças de dentro para fora em cada aprendiz, provocadas por motivação, disposição, intencionalidade próprias.

Daí quando você vai aprendendo mais você, abrindo cabeça pra vários pontos você consegue ver tanta falha, tanta falha que ai você pensa meu Deus do céu o que fazer ? (Tethys, R331);

eu sentia que no início tinha muito medo de me colocar: está certo? Está errado? Mas no começo, por medo de errar, você não tem isso. Mas vai construindo essa vivência. Até num primeiro instante a gente estranha. O que é isso? Houve muito questionamento durante o curso, mas teve coisa muito prática que a gente conseguia levar pro meu dia-a-dia, pra vida, no trabalho um modo de ser crítica (Lysithea, R429).

E foi avaliado também que, mesmo com uma prática de construção do conhecimento mais transformadora, baseada na problematização, e que rompa com métodos tradicionais, na avaliação final seguiu-se métodos tradicionais. Outra reflexão que o depoimento seguinte sugere é o conflito entre o ser sujeito do professor e o ser sujeito do aprendiz. Daí, emergem algumas perguntas: se o professor é sujeito, o aluno poderá também sê-lo simultaneamente em um mesmo momento ou processo formativo? O professor é sujeito no ensino, na mediação e o aprendiz na aprendizagem? No entanto, considerando a idéias de Paulo Freire, de que o docente também aprende com o aprendiz, as identidades, contudo, não se misturam, porque já são ontologicamente diferenciados, indivíduos em si e sujeitos do mundo.

Parece que toda proposta se perdeu na conclusão do curso. Aquilo me causou muito mal estar, porque houve um embate, uma guerra de poder durante a minha apresentação entre eu e a banca, não digo todos da banca, mas presente em alguns participantes da banca. Isso me deixou doente. Eu adoeci. Eu pensei em desistir várias vezes durante o processo. Pra mim o ápice desta coisificação foi a apresentação da monografia. A proposta tinha sido muito inovadora: “você podem apresentar como teatro, como assim e como aquilo” e na hora a cobrança foi extremamente tradicional (Adrastea, R252).

4.7 O TRABALHO COMO LÓCUS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

O trabalho revela-se essencialmente ambivalente. Pode causar infelicidade, alienação e doença mental, mas pode, também, ser mediador da auto-realização, da sublimação e da saúde (Gonzales, 2000).

Os cursos que integram esta pesquisa, como esclarecido anteriormente, são ações de aprendizagem profissional realizados para desenvolvimento e qualificação das práticas de trabalho em saúde e promovidas pela gestão dos serviços de saúde. Nestes cursos, participaram trabalhadores que estão inseridos no sistema de saúde, sendo que os próprios trabalhadores buscaram estes cursos, inscrevendo-se nos processos seletivos dos cursos de especialização que correspondia ao seu fazer profissional.

Percebo, a partir das falas das egressas, o trabalho sendo uma referência importante para a formação, mas por outro lado, produzindo um sofrimento entre a experiência educativa e a capacidade deste de acolher as mudanças propostas para reorganização da prática. O aprendiz vive uma angústia real, entre o “prescrito”, aqui considerado como aquilo refletido e aprendido no curso, e as possibilidades concretas de vinculação da ‘teoria com a prática’. O trabalho, atualmente, deveria constituir-se num espaço de experimentação de novas práticas advindas da prática pedagógica, mas vêm se constituindo, como no

cotidiano dos serviços, fonte de sofrimento, de limitação e de negação dos sujeitos aprendizes.

Diante deste quadro, as informantes reforçam a necessidade de romper com o dicotômico entre teoria e prática, para construírem-se novas possibilidades de configurar o trabalho como campo de aprendizagem para os trabalhadores da saúde.

4.7.1 O PRESCRITO E O SOFRIMENTO NO TRABALHO COMO CAMPO APRENDIZAGEM

Nesta perspectiva, busco Dejours, em sua reflexão sobre o sofrimento no trabalho, e a discussão em torno das categorias sobre o trabalho *prescrito e o real*, pois acredito que há realmente uma relação desencontrada entre o mundo do trabalho idealizado, organizado teoricamente, e o trabalho real, permeado de complexas redes institucionais, relacionais, operacionais dentre outras.

A afetividade integra a relação que o sujeito constrói entre o que é prescrito e o que é real, neste sentido, Dejours (2004) afirma que

(...) o real se revela ao sujeito pela sua resistência aos procedimentos, ao saber-fazer, à técnica, ao conhecimento, isto é, pelo fracasso da mestria. O mundo real resiste. Ele confronta o sujeito ao fracasso, de onde surge um sentimento de impotência, até mesmo de irritação, cólera ou ainda de decepção ou de esmorecimento. O real se apresenta ao sujeito por meio de um efeito surpresa desagradável, ou seja, de um modo **afetivo**. É sempre afetivamente que o real do mundo se manifesta para o sujeito. (...) É numa relação primordial de sofrimento no trabalho que o corpo faz, simultaneamente, a experiência do mundo e de si mesmo. (Dejours, 2004, p. 28)

Assim, Pallene idealiza a própria experiência do viver e afetivamente deseja que o prescrito incorpore o mundo real e quando este desejo não se realiza, pois a realidade não comporta a reprodução literal do imaginado, a egressa convive com a frustração deste desencontro, identificação afetivamente a discrepância entre o prescrito e a realidade concreta da situação, vejamos:

Até na nossa vivência profissional, na nossa vida gostaríamos de agir daquela forma como a gente via lá. Tínhamos claro na nossa cabeça quando estava acontecendo lá, mas quando chegávamos na unidade, não conseguíamos fazer como queríamos, não dá. (Pallene, R127);

A relação entre o trabalho e a subjetividade é desenvolvida pela psicodinâmica do trabalho, e, para esta área do conhecimento, trabalhar não somente significa produzir, mas

também produzir-se a si mesmo. Pelo trabalho o ser humano alcança uma realização pessoal, que inscreve o trabalho numa categoria central na produção das subjetividades. Neste sentido, Rhea, também se realiza na teoria, no prescrito, pagando um preço alto, afetivamente falando, na tentativa de unir os dois mundos.

Mas lá, eu me realizava dentro da teoria sabe, era tudo aquilo que eu queria mesmo, eu me identifiquei. Quando a gente chega em nossa prática, no nosso mundo aqui de dentro, a gente percebe que os outros atores, outros sujeitos precisavam entender disso também e colocar em prática. A teoria ela me encantou, ela me seduziu, mas estou pagando um bom preço pra colocar em prática. (Rhea, R20).

Helike, ao afirmar que o curso, diferentemente do que ela esperava, partiu de uma organização idealizada, para posteriormente ser adequado à realidade, recoloca mais uma vez este conflito vivido pelos trabalhadores. Num curso, esta dimensão da prescrição estará ampliada, em função da reflexão sobre a práxis profissional permear o currículo de um curso, pensado para qualificar uma prática específica de trabalho. Helike diz que

O curso levou em conta o que o Ministério da Saúde preconiza, o que deve ser o saúde da família, os programas, os papéis que precisam ser preenchidos. O curso deveria partir da prática e levar pra teoria e eu vi o contrário. Olha, esse é o ideal e se você tem problema você vai ter que se adequar pra se chegar naquele ideal. Eu acho que deveria ser o contrário, mas eu também não sei se isso é possível (Helike, R99).

Neste próximo depoimento, entenderemos pela fala da informante que a prática é muito mais complexa do que aquilo que se vê no espaço da sala de aula, mesmo que, pedagogicamente, este trabalho seja problematizado a partir de realidades concretas, no curso não estão presentes as relações de forças e de poder que determinam o dia-a-dia do mundo do trabalho, estão ausentes as condições reais, com pessoas reais, com modelos ideológicos permeando a produção e a organização da saúde. E trabalhar seria justamente atuar nesta lacuna, pois o caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser inventado e redescoberto pelo sujeito que trabalha (Dejours, 1994). Neste sentido, Rhea e Kalyke, propõem uma reflexão interessante.

Se for parar para atuar como manda o curso ou como quer promover saúde você acaba, de um lado você arruma e do outro lado, você fica louca. (...) O conteúdo de uma maneira geral dava até pra aplicar, tirando um pouquinho, pouquinho. Sinto necessidade de colocar em prática, de uma maneira organizada tudo o que a gente pegou, eu sinto esta necessidade, ainda não cheguei lá (Rhea, R138).

o curso partiu praticamente puxando daquilo que a gente vivia pra atualizar e botar dentro dos moldes que deveria ser (Kalyke, R104).

Essa expectativa gerada no curso, em torno da organização dos serviços, de sua forma ideal, acaba gerando uma frustração no sujeito, com um sentimento de impotência, como podemos ver nos depoimentos de Chaldene e Pallene:

Sinto pena de não ter aplicado mais na prática, talvez se hoje eu tivesse na ponta e conhecendo o que hoje conheço, eu teria feito um trabalho muito melhor. Sinto pena de não ter feito (Chaldene, R139);

no curso, todos estavam na mesma sintonia e daí tem a realidade do posto, os profissionais. Não ouviram, não leram, não participaram. É difícil trazer pra realidade e pra vida, pra comunidade. Fazíamos um planejamento de alguma atividade quando a gente voltava, mas não conseguíamos fazer como pensou, viu (Pallene, R129).

E as egressas partilham um sentimento de culpa, identificando, numa provável incompetência pessoal, a ‘não aplicação dos conteúdos’ e, desta forma, particularizando uma situação institucional mais ampla e coletivamente construída. Isto precisa ser desconstruído nos sujeitos, essa lógica capitalista de que o problema é individual, centrado na falta de capacidade do trabalhador e em sua ineficiência. No decorrer do tempo, vão ficando tão internalizados estes valores, que uma das egressas reforçou essa condição, quando avaliou sua participação no curso como *ineficiente*. Precisamos ser eficientes no curso? Qual sentido está por trás desta fala?

Mas eu não tive a capacidade de colocar muitas teorias, eu não consegui colocar na prática. Eu acho que a metodologia não ajudou. (Helike, R112);

o processo de trabalho é de fato uma coisa muito importante e eu não sabia organizar da forma que o curso me trouxe. Tudo o que a gente lia pelas portarias que o Ministério trás e tudo, a gente não estava fazendo (Chaldene, R102).

Diante da complexidade da práxis, a egressa tem um vislumbre, uma sensatez, ao buscar um equilíbrio entre o preconizado e real, sendo uma Láquesis, que considera as limitações da realidade e aquilo que ela pretende transformar.

(...) a gente tem que usar a teoria de acordo com o nosso espaço. Não temos estrutura, não temos profissional, não temos gestão que contribua. A gente tem que saber o que é o correto pra gente aplicar na nossa realidade. Porque na prática você tem que colocar o correto, o que a literatura manda (Charon, R529).

Por outro lado, o curso, sendo um lugar de criação e laboratório de aprendizagem, proporciona o conhecimento de situações novas não circunscritas no espaço do trabalho. E o sujeito experimenta momentos importantes de testagem e de aplicação de elementos, que ressignificam e ampliam o seu cotidiano de trabalho. Chaldene traz esta vivência de recriar e reorganizar seu espaço de trabalho.

Sempre quando chegava eu corria pra aplicar, talvez este tenha sido o sentimento mais forte, foi esse. Às vezes eu ficava louca pra semana no curso terminar logo pra eu chegar e mudar porque aquilo ali não era do jeito que tinha que ser (Chaldene, R194).

De acordo com Dejours (1994), *o sofrimento afetivo, absolutamente, passivo, resultado do encontro com o real ao mesmo tempo que marca uma ruptura da ação, ele não é apenas resultado ou fim de um processo que une a subjetividade e o trabalho. O sofrimento é, também, um ponto de partida.* O sofrimento pode significar um movimento de transformação das condições e dos meios para se produzir um trabalho que engaje positivamente o trabalhador, no sentido deste transformar a si mesmo e ao mundo, ampliando e enriquecendo sua subjetividade. Vejamos como Kalyke coloca esta situação:

a colega já é uma das vítimas da saúde mental. O problema dela era o trabalho. Ela voltava trabalhar ela adoecia e eram 15 dias de atestado. (...) Ela não gostava do que fazia. Ela não se encontrava (...) (Kalyke, R109).

Nesse sentido, os desafios para os serviços de saúde como campo de aprendizagem são muitos e complexos. Nos relatos, os sentimentos de negação de si mesmo, na ‘parte prática’ de estágio, foram indicados por todas as egressas de um curso, sinalizando, ao que me parece, que o ambiente do trabalho não vem acolhendo a formação em serviço como uma estratégia pedagógica de melhoria das práticas de trabalho. Vejamos:

O que eu não gostei da parte prática foi que ficou muito técnica mesmo. Em relação a técnica foi bom. Mas foi muita agressão pra gente, que inclusive era visto como estar atrapalhando, que a gente estava tomando o espaço dos internos. Estava ocupando o mesmo campo daqueles que estavam lá. (...) Não era espaço de gestação de novas idéias no trabalho porque a gente poderia sugerir muito pouco. Discutia condutas e aprendi pra mim, mas não podia sugerir até porque o campo de estágio não estava aberto pra isso. E não pude colaborar com a mudança (Galatea, R514);

e na prática tivemos muita dificuldade foi no campo de estágios (Narvi, R465).

E esta experiência foi mais intensamente vivida, quando era exigido o seguimento das normas estabelecidas, excluindo possibilidades de atuarem como sujeitos e interferir na

organização dos serviços, já que o espaço relegado ao aprendiz é de cumpridor de tarefas e rotinas. Galatea continua expondo esta condição:

Não que os profissionais, as professoras não acompanhasse a gente, mas é porque tivemos que submeter as rotinas e o pior submeter às pacientes ao mesmo modelo (Galatea, R479).

E, concretamente, o desafio de construir pontes entre o prescrito e o real retorna nesta fala, que evidencia o sofrimento acompanhando os aprendizes, que lidam, no processo de aprendizagem, com a apresentação do *como deveria ser e como é na prática*. A informante questiona sobre uma possível ilusão, na qual seriam submetidos no processo de aprendizagem, já que no mundo real *é totalmente diferente*.

A visão no curso é humanizar e a visão deles é muito deste modelo hegemônico, modelo mais antigo, que o profissional de saúde é o centro. Deparamos com uma realidade totalmente diferente (...) mas a gente não pode associar a nossa teoria com a prática, nossa prática é diferente da humanização. Tudo que a gente é contra e vê que não precisa mesmo, era feito, foi um choque. Era meio que assim, como se estivesse enganando a gente falando que era de um jeito e lá era totalmente diferente. Mas eu sei que eles não enganavam, é que lá era diferente (Galatea, R477).

Por outro lado, nos relatos a seguir, os cursos significaram importantes potencializadores de mudanças no processo de trabalho. As entrevistadas apontaram a ligação entre o aprendido e o processo de trabalho concreto, demonstrando que o trabalho também está aberto a mudanças em sua lógica organizativa.

A partir do momento que eu estava fazendo o curso eu comecei a ver onde, eu comecei a melhorar onde eu não tava bem. E ali eu comecei a aplicar. (Chaldene, R114);

sim, foi fazendo uma interação, vai no curso e já muda alguma coisa. Cada módulo que você faz ganha experiência do módulo, das pessoas ai você tenta mudar aquilo que você acha que não dá certo (Kalyke, R120).

E na fala de Tethys, a constatação de que a produção e participação efetiva, num processo de aprendizagem, geram uma atitude de criação contínua, que injeta elementos objetivos novos no trabalho e desenvolvem também questões afetivas vinculadas à motivação, inspiração, desejos, imaginação, crenças, envolvimento e compromisso emocional naquilo que se faz. Parece que sair da realidade, para pensá-la por outro ângulo, e junto com outros olhares, contribui muito para renovação e transformação do sujeito no trabalho. Parece que o trabalho é tão difícil, pesado, que atua como paralisante do sujeito. Tanto que, a aprendiz expressa um ponto em que não pode dar conta da realidade, que a leva à *mesmice*. Esta informante, quando expressou seu desejo, revelou *sentir falta*, aqui como a sua expressão

de vazio, deixado pelo curso, que poderia ser diretamente articulado com a produção da sua subjetividade, na perspectiva do trabalho.

Eu não sei se foi só pra mim que o curso injetou um ânimo novo e queríamos que este ânimo fosse uma coisa contínua, mas que acabou com o curso. E toda aquela perspectiva, aquela ansiedade que a gente criou e que tínhamos o desejo até de por em prática vai indo, vai acabando. Se você vai num curso, principalmente um curso no trabalho, quem prepara ele, o facilitador, quer que ele dê um efeito no trabalho. Você se sente muito à vontade, mas depois vai indo, parece que vai, vai ... se encaixando na mesmice, de tanto que você não dá conta de fazer. Vai se enquadrando no meio pra ficar mais fácil. (voz entrecortada, tristeza no olhar) (Tethys, R423).

Kalyke também expressa esse drama e indica uma postura que reage ao conservadorismo presente no trabalho.

Você pensa que aquilo está dando mais certo. Adapta, todo conhecimento que adquiriu: *you tem que tentar pôr em prática, senão continua do mesmo jeito. Pelo menos se fizer a parte da gente, vai ficar melhor* (Kalyke, R121). Chaldene amplia este questionamento sobre o conservadorismo e castração das subjetividades que há na prática de trabalho, indicando-o como lugar da não mudança. Diz ela:

não podia mudar as coisas principalmente no meu processo de trabalho, quando eu estava no curso. Eu achava que eu não ia poder mudar o meu trabalho principalmente no que diz respeito ao perfil profissional porque a minha colega ela não tinha o mesmo perfil que o meu. Ela achava que as coisas tinham que ser assim porque sempre foram, ela me convencia às vezes (Chaldene, R204).

Ao final, fica-me a sensação novamente de que a afetividade, que se objetiva nos vínculos construídos, é um conceito estruturante da noção de ser sujeito, na medida em que as egressas não escapam da associação entre ser ativo, mas ser ativo num meio acolhedor, incentivador, no qual se possa partilhar, inclusive as deficiências no aprender, que ao fim e ao cabo serão sempre provisórias, passagens, ciclo, em que Cloto, Láquesis e Átropos se renovam, repassam e fiam cada dia algo mais, cada momento um fio a mais para ligar passado, presente e futuro, o antes e o depois de um curso, o antes e o depois de uma prática, e por aí adiante.

Esta formação e recriação da identidade transporta-as para o reaprender profissional, revendo valores, ética e saber.

4.8 CONTEÚDOS PARA DESENVOLVER A DIMENSÃO SUBJETIVA

Diante da temática abordada na pesquisa, foi solicitado às egressas indicarem conteúdos que poderiam ser desenvolvidos no curso para que o sujeito e sua subjetividade fossem contemplados nas práticas educativas dos trabalhadores da saúde. Todas as egressas expressaram dificuldade em identificar estes temas, conteúdos ou categorias indicando reafirmando o lugar de marginalização desta dimensão humana nos processos de aprendizagem.

Mesmo assim, na visão das informantes os conteúdos deveriam contemplar a dimensão do Eu, aprofundando o auto-conhecimento, do cuidado de si e da acolhida do ser humano que está desempenhando no trabalho um dos seus papéis, o papel profissional. O que chama a atenção, nas falas, é a concepção de pessoa resgatada no seu todo. As entrevistadas querem ser olhadas e cuidadas não por parte, como vem sendo historicamente construído, mas exigem um olhar que integra além do conhecimento objetivo e conhecimento afetivo, neste destacando ao afeto, suas interações sociais.

A pessoa - o *Eu*, seria a categoria central, que na visão das aprendizes, acolheria os aspectos subjetivos dos aprendizes num currículo que integrasse a pessoa à demais dimensões do conhecimento. Vejamos a seguir:

Ver a pessoa como um todo. (...) ver o indivíduo todo e não só a parte. Um tema que é muito importante, que às vezes a gente trabalha pouco, é o *eu* das pessoas. Trabalhar ela própria, valorização da auto-estima das pessoas. Se tivesse um módulo, um modo onde faça você despertar sua auto-estima, porque quando você está com sua auto-estima boa você tem mais prazer em tudo pra você e para os outros. Você se sente bem, você tem vontade que as pessoas que estão ao seu lado se sintam bem quando você está bem. (Kalyke, R89).

Kalyke faz um recorte neste todo e prioriza a auto-estima como ponto fundamental enquanto categoria que resgataria o que anda esquecido, fragilizado no aprendiz e no trabalhador. Desenvolve os resultados conquistados se o auto-amor constituísse objeto de estudo, cuidado, aprofundamento e uma constante curricular. Os sentimentos e emoções voltariam o sujeito para uma integração pessoal, projetando em si mesmo maior prazer de viver. E Rhea reforça o *Eu* também como categoria central, mesmo sendo um *eu* com roupagem social.

Há! Incluir a dimensão da pessoa é de onde parte tudo. Mas conteúdos... A questão do que é ser sujeito, da autonomia, co-gestão, de participação social, responsabilidade social (Rhea, R78).

Aqui, Ananke, aponta o *Eu*, mas destacando um sujeito de educação ativo, participativo e integrante do processo de aprendizagem. A valorização requerida resgata um sentido pedagógico contido numa prática horizontal e democrática onde sua voz, sua cidadania gerará novos significados para ele mesmo. E amplia essa inclusão da humanidade do sujeito para outros processos que tenham a pessoa como foco de intervenção.

Uma coisa é a valorização da pessoa enquanto sujeito. A pessoa tanto a gestão, como os profissionais, precisam ver o sujeito como pessoa e como parte daquele processo. Acredito que todo curso, todo processo que trabalha com ser humano precisa desta valorização do sujeito. (Ananke, R320).

E na constatação de que o sujeito está vivenciando uma condição de sofrimento e desmotivação no trabalho, a informante, requer a motivação humana como categoria a ser incluída num temário subjetivo.

Tem que voltar mais pra humanização do trabalho, pra valorização do profissional, ele se motivar de alguma maneira, não me pergunte como, eu não sei. Tem que buscar, uma maneira que ele se estimule, seja com o psicólogo, em grupo, que tenha mais reuniões para que as pessoas possam se expressar e falar o que não está gostando, o que pode ser feito, porque muitas vezes você fica acumulando aquelas coisas em que está insatisfeito e só sai daquilo, se sai, quando já está num... e aquilo vai crescendo. (Helike,R73);

O foco do sofrimento humano é retomado, na fala a seguir, trazendo implicitamente que deve haver um lugar, no ambiente educativo, que as pessoas possam expressar seus sentimentos, suas dores, dificuldade de lidar com o próprio sofrimento. Aqui, parece que a informante, indica que não há como continuarmos negando os sentimentos vivenciados seja na educação ou no trabalho, pois as pessoas não deixam de ser e de sentir para participarem de processos de aprendizagem. Sua pessoa está presente como um todo que é, e há que se desenvolver competências profissionais para manejar e acolher o sofrimento, próprio e do outro, portador cotidiano de dimensões subjetivas que nem sequer são conhecidas pelos profissionais.

(...) eu acho que uma parte que ficou e poderia ser trabalhada era como a gente lidar com as situações pessoais de sofrimento. Como você faz? Como e o que fazer nestas horas? (Pallene, R67).

Outro foco de atenção concentra-se na inter-relação experimentada pelo sujeito de aprendizagem e do trabalho. Os conteúdos destas falas parecem indicar uma falta de capacidade de conviver, entender e abordar as relações interpessoais no curso, mas principalmente no trabalho. Os desencontros, conflitos e o distanciamento uns dos outros

são situações vivenciadas e, parece muito pouco desenvolvida. Nestes registros, as entrevistadas denunciam o abandono, o segundo plano da dimensão afetiva comprometendo inclusive a qualidade do atendimento – feito por pessoas a outras pessoas – numa *interação* constante.

Eu não saberia dizer qual o tema, mas lidamos muito com pessoas, que estão debilitadas, sensíveis e se a equipe não está bem integrada, não está bem, ela passa para os pacientes uma coisa ruim. Porque a própria equipe acaba doente, o modo de tratar o paciente acaba recebendo esta interferência, fruto do relacionamento da própria equipe. (...) Relacionamento, relação entre profissionais, de como lidar com o outro, porque a gente percebe várias coisas no relacionamento do nosso trabalho e muitas vezes a gente não consegue. Levamos esta subjetividade de uma maneira errada, inadequada e eles não sabem lidar. Preparar pessoas num curso pra saber lidar com as relações e levar subsídios pro trabalho e saber trabalhar o relacionamento interpessoal (Lysithea, R309);

inclusive este curso tinha que ser sobre esta questão da equipe, conduzirem, as equipes todas, mas sei que isso é uma meta, é difícil (Rhea, R30);

teria que trabalhar mais a relação com os outro. Eu não tava preparada pra planejar, pra trabalhar em equipe, principalmente no lugar que eu trabalhava tinha atrito demais (Helike, R8).

E o adoecimento como reflexo de um sujeito negado no trabalho, na vida, revela a necessidade de ser desenvolvido o *cuidado do cuidador da saúde*. Helike, mais uma vez declara sua preocupação com a falta de preparo das equipes em lidar com os próprios sentimentos, na metamorfose contemporânea que vem sendo vivida pelas pessoas seja em suas dimensões mais íntimas, seja na produção do trabalho. Ambas andam de mãos dadas. O sujeito é único e único também é o grito ecoado na urgência do ser humano, em sua integralidade, constituir-se em foco na aprendizagem.

As pessoas estão extremamente estressadas, eu vejo (...), as pessoas estão adoecendo, vejo pelo mapa: pessoas que produziam muito, hoje não estão produzindo, estão doentes. Isso não é normal, a gente tem que buscar, isto tem que ser trabalhado. Que atitude a gente tem que ter, isso não é trabalhado. Às vezes, a pessoa é ouvida, mas aquilo fica por isso mesmo. Às vezes eu ouvia mas não tinha como fazer nada por elas. Eu acho que o curso poderia mostrar caminhos que a pessoa pode seguir através de uma política que ela pode aprofundar mais (Helike,R74).

Neste contexto Leopardi (2002) aponta os desafios da educação em relação à saúde, dizendo que

ao se colocar em perspectiva o futuro do ensino, da assistência e da pesquisa na saúde será necessário atualizar essa razão terapêutica, de modo que: considere a complexidade e a pluralidade das

características humanas; aceite explicações múltiplas para os fenômenos, cuja complementaridade permite a transposição das disciplinas; considere a verdade conhecida como provisória e reconheça as teorias como instrumentos de aproximação dos fenômenos da vida, mas não sua explicação final. (p. 15).

Ao final destes relatos, tenho a impressão que as egressas, talvez por esses conteúdos serem tão novos no cenário da educação e pela própria experimentação causar ainda ‘estranhamento e provocação’, tiveram dificuldade de indicar quais elementos teórico-práticos poderiam integrar um currículo que enfatizasse a dimensão subjetiva. Parece que não sabemos o que de nós precisa ser acolhido, abordado, contemplado. Pergunto-me como resgatar significados que são desconhecidos, os negados ora pelo próprio sujeito ora pelo processo de aprendizagem ?

4.9 ANÁLISE DE DOCUMENTOS

4.9.1 ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS

A análise de documentos foi realizada através dos relatórios e projeto do curso apresentados pelas coordenações dos respectivos cursos analisados e complementam a análise das entrevistas que teve uma abrangência maior.

Inicialmente a pesquisa, procurei localizar palavras-chaves que identifiquei como categorias prováveis do tema da subjetividade, ou seja: sentimento, emoção, afeto, afetividade, consciência, desejo, intimidade, angústia, tristeza, esperança, projeto de vida, escolhas pessoais, relações interpessoais, vínculo, escuta, autoconhecimento, história de vida, aluno como pessoa, desenvolvimento humano, incentivo à crítica e a escolhas éticas, atuação como sujeito do processo de aprender, incentivo ao respeito mútuo entre alunos e professores, respeito às limitações do aprendiz, resposta às oportunidades oferecidas, incentivo à crítica, reflexão, e criação de alternativas aos problemas encontrados no cotidiano e assim por diante, à medida que uma palavra ou frase encontrasse ou aproximasse destes significados.

Nos currículos dos cursos pude constatar que dois deles, tiveram uma expressão maior de palavras expressões que identificavam conteúdos da subjetividade presentes. E os egressos destes cursos foram os que mais informaram sobre a inclusão de sua subjetividade ao longo do curso. Nos documentos analisados de dois cursos, temos registrado os seguintes princípios que seriam cultivados na prática educativa:

Conviver e trabalhar em grupo (D2R79);

relação professor-aluno a relação é horizontal, onde educador e educando se posicionam como sujeito do ato do conhecimento (D2R26);

acolher e ouvir, desenvolver a confiança. (D2R77);

lidar e manejar conflitos como possibilidade de encontro e mudança (D2R83);

despertar para o cultivo e a valorização das relações profissional-indivíduo e profissional-família como parte de um processo terapêutico/confiança (D2R141);

relacionar-se, construindo vínculos profissionais transparentes. Construir consensos, ser democrático e aberto (D2R80);

argumentar com criticidade e respeito às diferenças (D2R56);

ser flexível, aceitar crítica (D2R57);

conceituação de poder, liberdade e ruptura

o processo de construção de identidade do indivíduo e sua inter-relação com os vínculos sócio-afetivos (D2R118).

disponibilidade para aprender, saber ouvir, estar disponível para o diálogo (D2R52).

E a opção metodológica adotada por estes dois cursos confirma o que foi indicado pelas falas dos informantes sobre a problematização, do papel do aluno como sujeito, a ligação com a realidade dentre outros aspectos, como podemos constatar a seguir:

Possibilitem aos alunos ocuparem o lugar de sujeitos na construção dos conhecimentos e em função deste papel recolocam o professor como facilitador do processo (D2R19);

participação dos atores diretos dos serviços na definição dos conteúdos e na orientação dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos educandos foi essencial para que se revelem novos conteúdos e para que novas práticas (para responder aos novos problemas) (D2R34);

privilegiar o coletivo como instância de construção do diálogo. O coletivo é uma instância de construção educativa, a partir da problematização (D1R14);

prática do diálogo sobre suas vivências e contextualização, sua práxis principal (D1R16).

E a vivência grupal como estratégia metodológica é destacada nos currículos dos cursos, sendo que constituiu no processo um aspecto importante para ampliar as condições de vivência

Vivência, enquanto prática de aprendizado (D1R18);

utilização de exercícios metodológicos vivenciais coerentes com os princípios teóricos e metodológicos (D1R26);

formação de adultos pressupõe a utilização de metodologias ativas de aprendizagem que proponham concretamente desafios a serem superados pelos educandos (D2R18);

quando os processos educacionais estão desarticulados das iniciativas institucionais, o alcance dos resultados torna-se limitado. Os elementos educacionais estão, ainda, centrados na transmissão e imposição de conhecimento, comprometendo a aprendizagem. (D1R6).

Nos próximos registros, o currículo construído articulando conhecimentos com reflexão sobre o processo de trabalho, os contextos nos quais as práticas de trabalho são desenvolvidas.

De posse dos elementos teóricos e metodológicos, o educando retoma os ‘nós conceituais’ (pontos de estrangulamento), vivenciados no coletivo e, ‘reconstrói’, a partir de sua perspectiva individual, novas possibilidades educativas para aplicação em sua área específica. (D1R23);

a identificação educação permanente em saúde está carregando, então, a definição pedagógica para o processo educativo que coloca o cotidiano do trabalho – ou da formação- em saúde em análise, que se permeabiliza pelas relações concretas que operam realidades e que possibilita construir espaços coletivos para a reflexão e a avaliação de sentido dos atos produzidos no cotidiano (D2R2);

estratégia para acompanhar o processo de interação com práticas concretas de trabalho e da realidade, o grupo de docentes construir a perspectiva de acompanhamento da Dispersão dos Momentos Presenciais auxiliando os educandos a revisitarem suas práticas e caminharem na perspectiva de reorganização dos processos de trabalhos, efetivamente construindo intervenções e mudanças (D2R39);

atividades práticas ao longo do curso cumpriram o papel de disparadores do processo de busca-construção do conhecimento (D2R27).

Em um dos documentos analisados, o projeto do curso, não identifiquei frases, expressões ou conteúdos subjetivos que indicassem a inclusão da subjetividade. Mesmo que as informantes deste curso tenham sentido ora sendo sujeitos ora não, o currículo indicou elementos que promovesse esta vivência.

4.10 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Outra percepção importante sobre a vivência relatada pelas egressas é triangulada com a fala dos docentes e coordenadores destes cursos. Conforme veremos, estes informantes confirmam a perspectiva partilhada egressos e em algumas situações apontam situações discordantes.

... de como o curso estava abrindo novas perspectivas de vivências em sua prática cotidiana. Um novo cenário começava a desenhar frente às perspectivas de mudanças ocorridas no seu interior (ação-reflexão), com a satisfação e o sentimento de pertencer ao curso, fatores bem positivos (P3R1);

concordo em muitos aspectos com as respostas dos *corpos celestes*, pois a proposta do curso, inovadora, participativa, visava, justamente, desenvolver o sujeito que há em cada um e que nos processos de trabalho, são anulados. o objetivo era desconstruir e construir à maneira do grupo. a criatividade imperou: teatro, dança (até catira, o clímax!!), cinema, paródias, jornais impressos e falados... ou seja, combatemos o bom combate, como o apóstolo Paulo. (P1R15)

A informante coloca a própria condição subjetiva vivenciada no curso a partir dos sentimentos experimentados pelos egressos, exigido dela uma nova configuração de seu papel - cuidadora. E afirma que, para falar do outro, deve primeiro se revisitar.

Penso que também seria importante refletir sobre meu sentimento sobre “sujeito participante (ou não)” para posteriormente analisar as respostas dos discentes entrevistados, pois creio que não basta só concordar ou discordar, é muito importante refletir, principalmente depois da leitura do *mito das moiras* (P1R3)

em inúmeras ocasiões fui terapeuta (momento divã), fui vidraça (dessas, nas quais se atiram pedras) e, mais vezes ainda, fui pedra no sapato (causei muito incômodo) (P1R2).

A mesma informante segue investigando em si mesma como era tecido o fio das Moiras, destacando a mudanças conforme as circunstâncias exteriores, dizendo

Como mediadora, no início do curso, ainda na fase do planejamento, me sentia *Cloto*, a jovem alegre, fecunda, criativa. sujeito participante e ativo no processo (P1R4);

a sabedoria de *Láquesis* não foi suficiente para compreender aquele momento e o sentimento foi de frustração, desvalorização, desrespeito até (P1R8)

Átropos, a morte, quis surgir em alguns momentos de discussões mais calorosas, desgastantes, onde foi melhor ser moldada, estar acomodada, ser passiva e até mesmo compassiva, que perder a razão e, principalmente, a amizade. Foi preciso muita tolerância e paciência para não deixar que a moira inevitável me levasse do curso antes da hora (P1R11)

E refletindo sobre os sentimentos das egressas expõe sua percepção, reforçando alguns sentimentos e discordando de outros: explicitar a transversalidade e como ela é apresentada para tal.

Ver o desenvolvimento de cada especializando foi muito especial. Gente que não tinha coragem de abrir a boca e que no final já se expunha com tanta espontaneidade... isso não tem preço! (P1R14)

li que *Adrastea* é a menor lua, porém a mais próxima de Júpiter, o planeta. a nossa *Adrastea* parece não ter orbitado neste planeta Júpiter que foi o grupo do curso de processos educacionais em saúde. Como sofreu! Como sua luminosidade foi afetada! (P1R17)

creio que no curso e senti na maioria dos depoimentos lidos na pesquisa e compartilhados “*extra-muro*” que a subjetividade dominou. entretanto, não vejo como determinar temáticas específicas para tratar do tema, pois a subjetividade é transversal em qualquer currículo. (P1R25)

A informante indica a subjetividade como tema transversal, mesmo assim parece-me importante a explicitação da temática no currículo, sendo transversal ou não.

Outra informante do grupo de coordenadores e docentes também expõe a emoção de falar sobre este mesmo curso e reflete sobre as intenções do curso, ou seja,

falar deste processo educacional é falar de um processo onde fui muito privilegiada enquanto aprendiz. E asseguro que para todos os sujeitos: docentes, alunos, mediadores, coordenadores também significou muito aprendizado (P2R1)

aos meus olhos foi um curso muito especial, com temáticas escolhidas a dedo e programado, construído com muito cuidado. E o que mais queríamos era ajudar a qualificar docentes-cuidadores, terapeutas... (P2R3)

E destacando o lugar determinante de uma metodologia que parte da realidade e dos problemas vividos pelos aprendizes como instrumento que garante a atuação ativa do sujeito, as informantes dizem:

o grupo de aprendizes/alunos era multiprofissional e vindo de formação tradicional, como todos nós. A metodologia de primeira opção para o desenvolvimento de todo o processo foi a problematização, o que para os docentes representou um grande desafio, considerando a insipiência destas práticas. (P2R2)

não concordo com o corpo celeste quando responde que o curso não levou em conta seu conhecimento prévio, sua experiência profissional, que não conhecia elementos do SUS... sobre a experiência, há que se rememorar que a metodologia foi a problematização (...) (P1R20)

é mais que hora de reflexão e mudança de postura por parte do corpo coordenador, docentes do curso e afins, pois se nossa proposta é a manifestação do sujeito de cada um, temos que dar oportunidade para que este sujeito aflore e, respeitar este ser que tem todo direito de discordar daquilo que chamamos de nossa verdade (P1R19)

o reconhecimento de ser "muito participativa, era dado espaço", o grau de abertura que o curso proporcionou aos alunos, foi muito positivo. Sentimento de pertencimento e de grupo, fundamental para a equipe, para seu despertar (P3R4).

Outra informante-docente explicita a existência de um currículo oculto como propiciador da inclusão subjetiva.

Este era nosso currículo oculto: fortalecer atores, implementar a política. Os formuladores, articuladores e executores somos nós mesmos, e somos poucos - acho que o curso nos ajudou a ser um pouco melhores e uma mudança levou a outras tantas (P2R7).

Observo que na percepção dos docentes de dois cursos, o processo pedagógico em sala de aula permitiu, em alguns momentos, a manifestação e expressão das subjetividades e ainda proporcionou o desenvolvimento desta expressão e do sujeito. Então, pelo menos em dois cursos parece haver uma sintonia entre avaliação das egressas, o currículo proposto e a visão dos docentes sobre os sentimentos dos aprendizes. Diante desta constatação geral, percebo que houve uma validação dos dados

Como a categoria de análise é muito subjetiva, considerei importante fazer uma triangulação dos dados tendo em vista a maior confiabilidade e segurança na análise realizada.

5 Refletindo e Tecendo Caminhos

Temia meu regresso tanto como temera minha partida; as duas coisas faziam parte do desconhecido e do inesperado. O que me fora familiar agora era desconhecido; o único que mudara era eu... Regressei com “nada” para ensinar de minha experiência. Através da compreensão de minha viagem, obtive a confiança para fazer as necessárias – e difíceis – separações de minhas antigas estruturas de vida, que já não tinham sentido... Regressei da viagem para começar outra.

Gilgamesh

Diante da complexidade do objeto ao qual me propus analisar nesta dissertação, busco neste momento ser Láquesis, na reflexão final deste estudo equilibrando meu olhar sobre a diversidade presente no processo de aprendizagem do trabalho em saúde e reveladas nestas páginas.

Sinto-me, como expressou Morin, 'um arquipélago entre um mundo de certezas e incertezas' frente à potencialidade da pessoa em ser construtora de sua história e das ambigüidades que carregam nesta vivência. Como compreender, sem negar, o sentido verdadeiro e sem estabelecer padrões e homogeneizar a experiência - eis um desafio posto a mim o tempo inteiro neste percurso.

Afinal, refletir e analisar os sentimentos, emoções e significados dados pelo outro à sua vivência, não constitui tarefa simples e, muitas vezes, corremos o risco de rotular e objetivar o vivido, desvelado em palavras num ambiente de pesquisa, o que por si só já é condicionante.

Ao final, reflito que precisamos urgentemente repensar nosso referencial teórico e nossas práticas pedagógicas para que a subjetividade seja manifestada e expressa em suas mais variadas formas naquilo que ela tem de mais coletivo e singular e em sua plenitude nos processos de aprendizagem em saúde.

Captar, acolher e incluir a diversidade humana em sala de aula exige dos educadores a construção de currículos que contemplem toda complexidade humana, no duplo potencial que carregamos em ser uno e múltiplo, subjetivo e objetivo, cognitivo e afetivo. O desafio posto está na ruptura educacional com modelos centrados numa matriz exclusivamente cognitiva, racional, tecnicista e conteudista, para uma matriz sistêmica, psico-cognitiva, intersubjetiva que interliga os diversos universos do conhecimento e da vivência humana.

Nada mais distante desta necessidade que o método que comporta receitas eficazes para chegar a um resultado previsto. E isto parece ser um problema frente à tradição dos planos de aula, em que tudo é previsto. A instabilidade é uma categoria que deve ser incluída no currículo ao tratarmos do tema da subjetividade. Uma prática curricular deve incluir, em seu percurso, a revisão de si mesma para ir fazendo morada a experiência múltipla do viver. Os caminhos da vida, do trabalho, da existência em si devem ressoar na experiência educativa e estes não são lineares, unos, fechados, contidos na razão.

A experiência da evolução humana, não-linear, mas circular e cíclica, deve substituir a experiência pedagógica que conduz à objetividade e dá migalhas de espaço para os aspectos afetivos. Estes devem integrar a vivência num todo, estarem articulados e não fragmentados num conteúdo. A transversalidade deve ser a tônica no eixo da subjetividade num currículo integrado e multifacetado.

Mas o pensamento e as formas de acessar esta subjetividade devem levar em conta outras linguagens e universos. O estado poético e a vivência grupal parecem ser caminhos que contribuem para este novo caminho. A linguagem assim como o conteúdo da dimensão sensível, intuitiva, emocional, afetiva, simbólica não podem se configurar numa reprodução do manual, da retórica, da distância espacial num modelo *bancário*, elementos próprios da prática tradicional excludente da inteireza humana. Chega de tratarmos o outro na impessoalidade, no mascaramento produzido pela objetividade, no esconderijo de nossas vivências afetivas, nas cavernas dos nossos sentimentos.

Há que se construir uma escola na qual sejamos desenvolvidos para o autoconhecimento, o amadurecimento de nossas razões mas também de nossas emoções, de nossos temores e desejos. O prazer deve tão natural e bem-vindo como deve ser bem-vindo o aprender um procedimento clínico em sala de cirurgia.

Devemos fortalecer as iniciativas educativas, que forjam um modelo de escola cujo foco seja as pessoas, os sujeitos e, nestes, poderemos recuperar a capacidade de encontro consigo mesmos, com seu Eu, com o outro, com o conhecimento, com seus medos e sonhos e, fundamentalmente, com seu projeto de vida, seus valores, sentimentos, suas escolhas. Vislumbrando um caminho que nasce, amadurece e morre, reiniciando o ciclo da vida. Ciclo que pode contemplar num único dia o nascimento, a maturidade e um final de experiência. Mas que necessariamente será forjado por uma pessoa madura, responsável, reflexiva que teve a oportunidade de aprender num curso que propôs acolher *todo sentimento*, todo ser.

Precisamos, como educadores, contribuir no desenvolvimento integral do ser humano. Oferecer outra promessa de vida, além da encontrada no cotidiano pós-moderno, a de não aceitar o destino de ser eternamente Cloto, para dar conta de aceitar limites, ou Láquesis, que revive a experiência das possibilidades e supera a si mesma, e uma Átropos que finaliza e inicia novas experiências e se encontra com Cloto, para um novo ciclo de vida, renovado na concretização de ter o destino nas próprias mãos.

Será que estamos fadados no ambiente da escola a vivermos a bipolaridade de Cloto e Àtropos, ou seja, de experimentar situações extremas entre a máxima criação ou o extremo da impermanência, da morte? Sair da criança e viver antes as possibilidades oferecidas por um processo que leva à integração dos pólos e se reinventa e se retroalimenta, no processo de vida de caos-organização, ordem-desordem e coloca o aprendiz como sujeito numa realidade impermanente, intersubjetiva, complexa, múltipla. Contradizer uma escola que ensina um mundo baseado na linearidade, na unicidade, na permanência, na rigidez.

Nesta viagem, encontro-me concluindo e iniciando um novo ciclo. Fecha-se a análise circunscrita num percurso educativo e se abrem outros papéis, outros universos no fluxo contínuo e dialético da vida. Sinto-me aprendiz da vida, iniciando um novo ciclo, mas com novos significados e perspectivas.

Em relação aos objetivos inicialmente propostos foi possível identificar a subjetividade nos processos de aprendizagem para o trabalho em saúde, quando ela encontra ambiente e oportunidade de manifestação, de expressão. Na análise, os discursos e experiências dos entrevistados permitiram identificar como são vivenciadas as dimensões subjetivas nas práticas educativas e o conhecimento da visão dos docentes e coordenadores contribuiu na confirmação dos sentimentos expressados pelos egressos.

E, a partir deste estudo, considero que o tema da subjetividade começa a ser incluído na aprendizagem que ocorre no trabalho em saúde, através de iniciativas pedagógicas inovadoras, que explicitam a intencionalidade do currículo e o modelo de educação que concebem o sujeito como produtor de novas condições, incluindo aí a condição humana. Um sujeito construtor de nova história, que parte de si, como *homo complexus* e renova seu ser, seu ambiente e seu mundo.

Desta forma, confirmo a tese de que há possibilidades concretas e plausíveis de inclusão da subjetividade nas ações educativas para que estas contribuam na configuração de novas identidades pessoais e profissionais. E que temos, sim, uma diversidade de experiências que confirmam tanto a inclusão quanto a exclusão da subjetividade do sujeito trabalhador-aprendiz, concebido em sua integralidade. E que esta vivência, nos significados de inclusão e exclusão, é muito singular, dependendo, sim, do método de aprendizagem, do currículo, do perfil do professor, da concepção de mundo e de ser humano, para que se assentem as práticas escolares, mas principalmente do aprendiz, em sua concepção de sujeito e na

forma como este opta em participar do processo educativo. Assim, temos confirmada a outra hipótese deste estudo.

O trabalho como locus de aprendizagem, notadamente, permanece como negador da subjetividade e não só nos momentos em que este espaço é acionado como campo de aprendizagem, mas no cotidiano o trabalho configura-se como um lugar de negação do sujeito, da afetividade, da capacidade de atuar como agente transformador.

Dáí deriva a compreensão de que repensar os modelos pedagógicos praticados, no sentido destes se abrirem para o subjetivo, deve necessariamente conduzir-nos a uma revisão e transformação das práticas de trabalho, para que estas possam acolher sujeitos de práxis, que atuam produzindo a si mesmos pelo trabalho.

Tanto como aprendiz como trabalhador, o sujeito, ao tomar consciência de si mesmo, experimenta a si mesmo numa relação afetiva e intersubjetiva, que o coloca numa condição de sujeito atuante, responsável e fazedor de história.

Acredito que, ao se constituir subjetivamente, o sujeito interage com os diferentes sistemas de relações do seu contexto e está, continuamente, reconfigurando sua subjetividade. Neste sentido, pode-se destacar a sala de aula, a educação, como contextos importantes de construção da subjetividade, não somente pelo tempo que permanecemos nele, mas pelas possibilidades de interações, de construção de significados, de aprendizagens. Assim, este estudo trouxe novas dimensões ao refletir sobre quais dimensões subjetivas podem ser incluídas nos currículos.

A afetividade e a intersubjetividade, como categorias centrais da subjetividade, na análise de dados, nos traz a certeza de que necessitamos construir um sistema educativo que supere a clássica contraposição entre razão e emoção, cognição e afetividade, e que rompa com uma concepção - por nós tão conhecida -, que atribui ao desenvolvimento do intelecto, dos aspectos cognitivos e racionais, um lugar de destaque na educação, relegando os aspectos emocionais e afetivos de nossa vida a um segundo plano.

Acredito ser possível avançar na articulação das relações intrínsecas entre cognição e afetividade, no campo da educação, se incorporarmos no cotidiano de nossas escolas a experiência dos afetos e sentimentos, encarados como parte do sujeito do conhecimento. Tais conteúdos, relacionados à dimensão subjetiva, podem ser introduzidos no trabalho

educativo, perpassando outros conteúdos, de forma transversal e interdisciplinar, ou seja, os conteúdos tradicionais da escola e aqueles relacionados à dimensão afetiva.

As relações e os conflitos interpessoais do cotidiano, com os sentimentos, pensamentos e emoções que lhes são inerentes, exigem de nós auto conhecimento e um processo de aprendizagem para que possamos enfrentá-los adequadamente. Neste contexto, a escola tem uma tarefa intransferível que é a de também contribuir no desenvolvimento afetivo do ser humano.

Desta forma, os processos grupais, destacados como fator de afirmação do sujeito, apontam para a necessidade de se priorizar a análise e o desenvolvimento destes processos como uma importante condição para melhor compreensão da dinâmica do trabalho e da aprendizagem no trabalho, oferecendo elementos pedagógicos ricos e de inclusão da afetividade, subjetividade. A construção dos projetos coletivos, nas possibilidades e limites de se viver/conviver, trabalhar e aprender em grupo. Na relação a possibilidade de um encontro mais pleno consigo e com o outro.

Nesta perspectiva, considero que os sentimentos, as emoções e os valores devem ser encarados como objetos de conhecimento, posto que tomar consciência, expressar e controlar os próprios sentimentos talvez seja um dos aspectos mais difíceis. Por outro lado, a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecerem e a compreenderem melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia a dia.

Assim, diante da constatação de que os currículos ainda não incorporam dimensões fundamentais do amplo campo da subjetividade, é possível enriquecer o currículo com a incorporação de aprendizagens tão ausentes quanto necessárias. Então, o desafio é introduzir a aceitação dos sujeitos como eles são, em um ensino no qual predomina o conhecimento sobre os objetos ou, em outros termos, trata-se de humanizar o conhecimento, para não desintegrar o ser humano.

Para alcançar esse objetivo, não podemos recorrer a métodos antigos, mas desenvolver uma metodologia significativa, imaginativa e ativa, que não limite o novo à mesma coisa de sempre. É necessário partir da idéia de que toda aprendizagem é um processo dinâmico, e, como tal, requer uma construção, e essa, por sua vez, requer dos educadores uma postura

e métodos novos, que desenvolvam formas e dispositivos para possibilitar o acesso às dimensões sutis, afetivas, simbólicas, do universo psíquico, sentimental dos aprendizes.

Certamente, não será com os mesmos dispositivos pedagógicos que alcançaremos e teceremos relações entre o cognitivo e o subjetivo, entre fenômenos científicos e cotidianos, para reunir o que já havia sido arbitrariamente separado e que provoca cisões, também arbitrárias, na identidade e no psiquismo dos aprendizes. Devemos acreditar e criar desde a explicitação destes elementos no currículo passando pelas práticas pedagógicas, condições reais entrelaçamento da cognição e da afetividade na produção pedagógica.

Acredito que não somente é necessário, mas completamente possível recriar a ação educacional, no sentido desta abarcar toda a complexidade humana. Continuemos a viagem tecendo, num ciclo evolutivo, ensinado pelas deusas Moiras, com os fios da ousadia e da esperança, uma teia da vida que nos faz *atores e eternos aprendizes*.

6 Referências Bibliográficas

ASSMAN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a vida**. 3ª Ed. São Paulo: Editora UNIMEP, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade – Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In. GONZALES REY, Fernando. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2005, cap. 5, p. 109-125.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física**. Um paralelo entre a física Moderna e o Misticismo Oriental; [Tradução: José Fernandes Dias]. Nova Edição revista e ampliada. São Paulo: Editora Cultrix, 1983.

DEJOURS, C. **A Psicodinâmica do Trabalho – Contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994 .

_____. Subjetividade, trabalho e ação. Revista Produção, v. 14, n. 3, p. 027-034, set./dez. 2004

GALEFFI, E. M. M. **O Mito da Moira**. Um olhar brasileiro em Astrologia Edição 90. Dezembro/2005. Disponível em < >. Acesso em 18 de agosto de 2008.

GAYA, Adroaldo. A reinvenção dos corpos: Por uma pedagogia da complexidade. **Revista Sociologias**. Disponível em: <http://WWW.scielo.br/pdf /soc/n15/a09v8n15.pdf> Porto Alegre. ano 8, nº 15, jan/jun 2006, p. 250-272.

GIL, Antônio. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação**; [Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva]. São Paulo: **Pioneira** Thompson Leaning, 2005.

_____. O valor heurístico da subjetivação na investigação psicológica. (Org). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. [Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva]. Ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning. 2005, capítulo 2, p. 26 a 51.

GONZALES, Rosa M. Bracini. **Sofrimento na práxis de enfermagem: real ou deslocado em seu sentido**. Florianópolis, Manuscrito. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

GUERRA, Marcelo. **As Moiras, filhas do destino, tecer a vida**. Disponível em <<http://www.tecerdavidawordprens.com/2007/08/21/as-moiras-filhas-do-dgvestino/>>

HALL, Stuart. A Identidade cultural na Pós-modernidade. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HELLER, Agnes; FEHÉR, Ferenc. **A condição Política Pós-Moderna**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1998.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo / CG. Jung ; [tradução Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva]**. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

_____. **O homem e os símbolos**. Edição Especial. 15ª impressão. Editora Nova Fronteira. 1964.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) O Sujeito da educação – estudos Foucaultianos. 5ª Edição. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

LEOPARDI, Maria Tereza. (Org). **Processo de trabalho em saúde: organização e subjetividade**. Florianópolis: Programa de Pós Graduação em Enfermagem/UFSC. Ed. Papa-Livros, 1999.

_____. **Metodologia de Pesquisa na Saúde**. 2ª ed. Revista e atual. Florianópolis: UFCS/Pós-Graduação em Enfermagem, 2002.

KERLINGER, F.N. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1980.

MACEDO, S.R. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARCONDES, Danilo. **A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade**. In: **A crise dos paradigmas e a educação**. BRANDÃO, Zaia (org) – 9 ed. - São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 35)

MARTÍN, E. G. J.L. Moreno: *Psicologia do encontro*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1984.

MARTINEZ, A. M. A teoria da subjetividade de Gonzalez Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: In. GONZALES REY, Fernando. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2005, capítulo 1, p. 1 a 25.

MARX, K e ENGELS, F.A. **A ideologia Alemã**. 2 ed. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

MENEGAZZO, C. M. (Org.) **Dicionário de Psicodrama e Sociodrama**. São Paulo: Ágora, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Hucitec, 2004.

MORENO, J.L. **Psicodrama**. 9ª edição. São Paulo: Ed. Cultrix. 1995

_____. **Fundamentos do Psicodrama**. São Paulo: Summus, 1993.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. (1962). **Cultura de Massas no século XX: neurose**. Rio de Janeiro: Forense, 1973

ORTNER, Sherry B. **Subjetividade e crítica cultural**. Porto Alegre: Revista Horizontes Antropológicos; Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/há/jul/dez/2009>>. Porto Alegre, Ano 13, nº 28, p. 375-405, jul/dez. 2007.

PESSOA, Fernando. **Fausto: Tragédia subjetiva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1ª Edição Integral, 1991.

_____. **Livro do Desassossego**. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia de Bolso. 2008

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. 3ª edição. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

- RODRIGUES, ROGÉRIO. **A prática educativa como uma atividade de desencontros de sujeitos.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/ep/v33n3/a4v33n3.pdf>> Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, nº 3, p. 445-458, set/dez.2007. Acesso em: 03 de julho de 2008.
- ROLNIK, Sueli. Psicologia: subjetividade, ética e cultura. **Revista Saúde e loucura: questões de subjetividades.** 1995.
- RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica – Guia para eficiência dos estudos.** 2^a ed. São Paulo: Editora Atlas, 1985.
- SANCRISTÁN, J. G. **O currículo – uma reflexão sobre a prática.** 3^a ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SILVA, T.T. **Documentos de identidade – Uma introdução à teoria do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TAVARES, J. **Relações Interpessoais em uma Escola Reflexiva.** In: ALARCÃO, Isabel (org) Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático.** [Tradução: Modesto Florenzano]. Bauru: EDUSC, 1998.
- VIEIRA, M. Trabalho, qualificação e a construção social de identidades profissionais nas organizações públicas de saúde. Revista **Trabalho, Educação e Saúde**, v.5, n2, p. 243-260, 2007.
- VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 1^a Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Apêndices

APÊNDICE 1 – Quadro de sentimentos das egressas comparados às Deusas Moiras

Deusa Cloto	Entrevistadas	Qtd
No curso eu sentia que estava viva	Rhea, Pallene, Chaldene, Kalyke	10
	Lysithea, Tethys	
	Helene, Charon, Narvi, Galatea	
Compreendia o que precisava aprender para ser melhor qualificada -	Rhea, Pallene, Chaldene, Kalyke	11
	Tethys, Elara, Adrastea	
	Helene, Charon, Narvi, Galatea	
Sentia satisfação em viver novas experiências	Rhea, Pallene, Chaldene, Kalyke	13
	Tethys, Lysithea, Ananke, Elara, Adrastea	
	Helene, Charon, Narvi, Galatea	
Percebia o curso como possibilidade de criação, gestão de novas idéias no trabalho	Rhea, Pallene, Chaldene, Kalyke Helike	13
	Tethys, Lysithea, Ananke, Elara, Adrastea	
	Helene, Charon, Narvi	
Vivenciei possibilidade de encontros prazerosos.	Rhea, Pallene, Chaldene, Kalyke	12
	Tethys, Lysithea, Elara, Adrastea	
	Helene, Charon, Narvi, Galatea	
Compreendi que fiz uma boa escolha fazendo o curso	Rhea, Pallene, Kalyke	10
	Tethys, Lysithea, Elara	
	Helene, Charon, Narvi, Galatea	
Senti-me completamente participante, ativa na atividade educativa vida	Rhea e Kalyke	5
	Elara	
	Helene, Narvi,	
Lembro com satisfação e alegria que aprendi muito	Rhea, Chaldene, Kalyke	10
	Tethys, Lysithea, Elara	
	Helene, Charon, Narvi, Galatea	
Desenvolvi capacidade de atuar como sujeito de meu processo de aprendizagem	Rhea, Chaldene, Kalyke	10
	Tethys, Lysithea, Ananke, Elara	
	Helene, Charon, Narvi	
Escolhi meus caminhos, respeitando meus desejos e do outro,	Rhea, Pallene, Kalyke	7
	Elara, Adrastea	
	Helene, Charon	
Deusa Láquesis	Entrevistadas	Qtd
Tive limitações para seguir adiante e senti vontade de parar	Rhea, Pallene	9
	Tethys, Lysithea, Ananke, Adrastea	
	Helene, Galatea, Kalê	
As limitações devem ser superadas, embora fazem parte da vida	Rhea, Chaldene, Kalyke, Pallene	12
	Tethys, Ananke, Elara, Adrastea	
	Helene, Charon, Narvi, Galatea	
Há coisas que eu considerava necessárias para o meu desenvolvimento	Rhea, Pallene, Chaldene, Kalyke Helike	14
	Tethys, Lysithea, Ananke, Elara, Adrastea	
	Helene, Charon, Narvi, Galatea	
Aproveitei as oportunidades oferecidas	Rhea, Pallene, Kalyke	12
	Lysithea, Elara, Adrastea, Tethys	
	Helene, Charon, Narvi, Galatea Kalê	
Não aproveitei	Helike e Chaldene	7
	Helene, Charon, Narvi, Galatea Kalê	
Às vezes parecia que eu não podia mudar as coisas como eram apresentadas	Rhea, Pallene, Chaldene, Kalyke Helike	11
	Tethys, Elara, Adrastea	
	Helene, Narvi, Galatea	
Tinha um sentimento de que as coisas eram	Rhea, Pallene, Chaldene e Kalyke	

Deusa Átropos	Entrevistados	Qtd
Faz-se tudo o que se pode especialmente nas avaliações	Rhea e Pallene	6
	Helene, Charon, Galatea, Kalê	
Mesmo estudando, tinha um sentimento de que a sorte estava lançada	Rhea, Pallene, Chaldene	4
	Helene	
O ensino dependia muito do que era considerado importante professor e ele exigia concordância	Rhea, Chaldene	5
	Adrastea	
	Helene, Charon	
Queria ser mais crítico, mas sempre passivo	Rhea, Pallene, Chaldene, Helike	6
	Lysithea	
	Galatea	
	Adrastea	
	Galatea	
	Adrastea	
Terminar o curso é o que importa, para cumprir uma exigência, qual não alcançarei meu objetivo.	Rhea	2
	Adrastea	
impostas	Ananke, Adrastea	6

APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Codínome:

Endereço:

Telefone:

Sexo:

Local de Trabalho:

Curso de Graduação:

Pós-Graduação:

Curso que participou:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa, cujo objetivo é identificar categorias que possam determinar ‘o lugar’ da subjetividade nos processos de aprendizagem do trabalho em saúde, analisando os discursos e experiências dos entrevistados nas situações de ensino-aprendizagem para desenvolver uma matriz curricular que inclua as dimensões subjetivas dos trabalhadores nos processos de aprendizagem do trabalho em saúde.

Você está sendo convidado a responder, de acordo com sua disponibilidade, procurando retomar sentimentos e experiências durante sua participação no curso.

As entrevistas serão realizadas a partir de questões e as respostas serão livres, em termos de conteúdo e quantidade de informações.

a. Você se sentiu como pessoa durante o processo de formação?

() sim () não

b. Indicar, exemplificando, uma situação em que se sentiu pessoa e uma em que não se sentiu?

c. Que conteúdos poderiam ser incluídos nos currículos para contemplar a dimensão subjetiva?

d. Como o curso levou em conta sua experiência profissional?

e. No curso, você pensou no seu fazer profissional?

f. Pensando no tema desta entrevista, complete as frases a seguir:

Gostaria de:

Sinto:

Sempre quis:

Não posso:

Sofro com:

Meu maior prazer foi:

g. Identifique os sentimentos, expectativas e projeções com os quais você

associa sua passagem no curso com as características das deusas:

DEUSA CLOTO

- () na escola eu sentia que estava vivo
- () compreendia o que precisava aprender para ser melhor qualificado
- () sentia satisfação em viver novas experiências
- () percebia o curso como possibilidade de criação, gestação de novas idéias no trabalho
- () vivenciei possibilidade de encontros prazerosos
- () compreendi que fiz uma boa escolha fazendo o curso
- () senti-me completamente participante, ativo na atividade educativa e na vida
- () Lembro com satisfação e alegria que aprendi muito
- () desenvolvi capacidade de atuar como sujeito de meu processo de aprendizagem
- () escolhi meus caminhos, respeitando meus desejos e do outro

DEUSA LÁQUESIS

- () tive limitações para seguir adiante e senti vontade de parar
- () as limitações devem ser superadas, embora parte da vida
- () consegui escolher os melhores caminhos para aprender
- () há coisas que eu considerava necessárias para o meu desenvolvimento

- aproveitei as oportunidades oferecidas () ou não aproveitei
- às vezes parecia que eu não podia mudar as coisas como eram apresentadas
- tinha um sentimento de que as coisas eram impostas

DEUSA ÁTROPOS - não em todas

- Faz-se tudo o que se pode especialmente nas avaliações
- mesmo estudando, tinha um sentimento de que a sorte estava lançada
- o ensino dependia muito da definição do que era considerado importante pelo professor e em geral ele exigia concordância
- queria ser mais crítico, mas sempre passivo
- eu sentia desprazer na escola
- sempre me sentia censurado, quando queria fazer observações
- Terminar o curso é o que importa, para cumprir uma exigência, sem a qual não alcançarei meu objetivo.

Ao final, contar o Mito das Moiras para o entrevistado e mostrar as figuras representativas das deusas deste Mito. Perguntar: Pensando no curso que você participou e em sua vivência profissional, com qual destas imagens você se identifica mais? Por quê?

APÊNDICE 3 - 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 Shirlaine Valeriano Alves Barbosa, no desenvolvimento de sua dissertação, tendo como tema: O LUGAR DA SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR DA SAÚDE

Itajaí, 02 de março de 2009.

Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Leopardi

Shirlaine Valeriano Alves Barbosa

APÊNDICE 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido dos egressos

ENTREVISTAS

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 LUGAR DA SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR DA SAÚDE

Pesquisadora Responsável: Maria Tereza Leopardi

Telefone para contato: 48-37336943; 48-91041949.

Neste trabalho busco identificar categorias que possam determinar 'o lugar' da subjetividade nos processos de aprendizagem do trabalho em saúde. Serão analisados os discursos e experiências dos entrevistados para identificar como são vivenciadas as dimensões subjetivas, em suas relações de ensino-aprendizagem, e desenvolver uma matriz curricular que inclua as dimensões subjetivas dos trabalhadores, nos processos de aprendizagem do trabalho em saúde. Pretendo destacar as potencialidades criativas do trabalho e do sujeito enquanto categorias para possibilitar a construção da identidade e subjetividade do sujeito no trabalho. O mito das Moiras será usado para compreender simbolicamente como é expressa a subjetividade no trabalho e saúde e, assim, contribuir na mudança urgente e necessária dos currículos praticados para a qualificação profissional nos serviços de saúde. A Pesquisa utilizará a técnica de entrevista individual e terá um roteiro para que o pesquisador possa se guiar. A entrevista será gravada. O objetivo é Identificar categorias que possam determinar 'o lugar' da subjetividade nos processos de aprendizagem do trabalho em saúde analisando os discursos e experiências dos entrevistados para identificar como são vivenciadas as dimensões subjetivas em suas relações de ensino-aprendizagem. Objetiva ainda analisar objetivos, eixos temáticos e metodologias de ações educativas realizadas para trabalhadores inseridos nos serviços públicos de saúde; desenvolver uma matriz curricular que inclua as dimensões subjetivas dos trabalhadores nos processos de aprendizagem do trabalho em saúde bem como Identificar e analisar as potencialidades criativas do trabalho e do sujeito enquanto categorias para possibilitar a construção da identidade e subjetividade do sujeito no trabalho. A entrevista será realizada com os egressos dos cursos de (1) Curso de Processos Educacionais em Saúde, realizado pela Secretaria de Estado da Saúde em parceria com a Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP); (2) Curso de Especialização em Enfermagem Obstétrica, realizado pela Secretaria de Estado da Saúde em parceria com a Universidade Luterana de Palmas – ULBRA. E (3) Curso Especialização em Estratégia Saúde da Família em parceria com a Universidade Federal de Goiás.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos e garante o caráter sigiloso de identidade, bem como o direito de retirar o consentimento de participação e uso de informações concedidas a qualquer tempo. Não haverá, por parte do entrevistado de nenhuma despesa ou indenizações pessoais, pois a pesquisadora irá ao encontro do sujeito a ser entrevistado. Será realizado o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos e instituições envolvidas O participante poderá entrar em contato com os pesquisadores a qualquer tempo para solicitar esclarecimentos, dar sugestões e fazer contribuições. Os resultados da pesquisa serão divulgados e informados aos participantes bem como a todos os servidores da SES – TO por meio de site institucional e endereço eletrônico.

Assinatura do Pesquisador: _____

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 ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do Sujeito ou Responsável _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE 5 - Termo de consentimento livre e esclarecido de docentes e coordenadora

PERCEPÇÃO DOS DOCENTES E COORDENADORES

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 lugar da subjetividade na educação do trabalhador da saúde

Pesquisadora Responsável: Maria Tereza Leopardi

Telefone para contato: 48-3238-1603; 48-9104-1949.

Neste trabalho busco identificar categorias que possam determinar 'o lugar' da subjetividade nos processos de aprendizagem do trabalho em saúde. Serão analisados os discursos e experiências dos entrevistados para identificar como são vivenciadas as dimensões subjetivas, em suas relações de ensino-aprendizagem, e desenvolver uma matriz curricular que inclua as dimensões subjetivas dos trabalhadores, nos processos de aprendizagem do trabalho em saúde. Pretendo destacar as potencialidades criativas do trabalho e do sujeito enquanto categorias para possibilitar a construção da identidade e subjetividade do sujeito no trabalho. O mito das Moiras será usado para compreender simbolicamente como é expressa a subjetividade no trabalho e saúde e, assim, contribuir na mudança urgente e necessária dos currículos praticados para a qualificação profissional nos serviços de saúde. A opção metodológica deste projeto leva-nos a retornar à realidade e propor mudanças nos aspectos apresentados na hipótese levantada na pesquisa, criando respostas para enfrentamento do problema central. Desta forma, será promovida pelo pesquisador uma Oficina de Construção de Categorias para uma matriz curricular, para a qual serão convidados os egressos entrevistados, os docentes e os coordenadores, para juntos criarem categorias temáticas de inclusão do sujeito e sua dimensão subjetiva nos currículos de aprendizagem em saúde. Na Oficina, serão disponibilizados os resultados da fase de investigação e promovida uma reflexão em torno do tema, possibilitando uma reflexão crítica, coletiva e sistemática da necessidade e das dimensões de negação e de inclusão do mesmo. Esta Oficina será realizada num período de oito horas e com data agendada previamente com os convidados, quando também serão explicitados os objetivos, a metodologia e a divulgação dos resultados da construção.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos e garante o caráter sigiloso de identidade, bem como o direito de retirar o consentimento de participação e uso de informações concedidas a qualquer tempo. Não haverá, por parte do entrevistado de nenhuma despesa ou indenizações pessoais, pois a pesquisadora irá ao encontro do sujeito a ser entrevistado. Será realizado o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos e instituições envolvidas O participante poderá entrar em contato com os

pesquisadores a qualquer tempo para solicitar esclarecimentos, dar sugestões e fazer contribuições. Os resultados da pesquisa serão divulgados e informados aos participantes bem como a todos os servidores da SES – TO por meio de site institucional e endereço eletrônico.

Assinatura do Pesquisador: _____

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 ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do Sujeito ou Responsável _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE 5 - Termo de compromisso de utilização e divulgação de dados

Eu, Shirlaine Valeriano Alves Barbosa, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada **Subjetividade nos currículos de educação para o trabalho em saúde: categorias para romper a negação do sujeito**, declaro que conheço e cumprirei as normas vigentes expressas na **Resolução Nº196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde**, e em suas complementares (**Resoluções 240/97, 251/97, 292/99, 303/00 e 304/00 do CNS/MS**), e assumo, neste Termo, o compromisso de, ao utilizar dados e/ou informações coletados na entrevista individual com o(s) sujeito(s) da pesquisa, assegurar a confidencialidade e a privacidade dos mesmos. Assumo ainda neste Termo o Compromisso de destinar os dados coletados somente para o projeto ao qual se vinculam. Declaro, ainda, que os dados da pesquisa ficarão arquivados na Universidade do Vale do Itajaí.

Itajaí, 02 de março de 2009.

Shirlaine Valeriano Alves Barbosa

APÊNDICE 6 - Termo de Autorização para Análise de Documentos

Eu, Elaine Negre Sanches, Superintendente de Gestão Administrativa e de Desenvolvimento dos Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Saúde (SES-TO), responsável pela Diretoria de Gestão da Educação na Saúde, setor que tem dentre suas atribuições institucionais

desenvolver as capacitações para os servidores públicos do quadro da saúde, AUTORIZO a servidora estadual da SES-TO e mestranda do Mestrado em Saúde e Gestão do Trabalho, Shirlaine Valeriano Alves Barbosa, a ter acesso, manusear, recolher informações dos projetos dos cursos com seus respectivos currículos, ementas, objetivos, metodologias, referências bibliográficas que serão fonte para análise documental no projeto de pesquisa intitulado: Subjetividade nos currículos de educação para o trabalho em saúde: categorias para romper a negação do sujeito.

Local e data: _____

Nome: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura do Responsável

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](#)