

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
EXPANSÃO PÓLO UNIVALI - FAEVI  
PROGRAMA DE MESTRADO EM ASSISTÊNCIA DE  
ENFERMAGEM**

***PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ASSISTÊNCIA DE  
ENFERMAGEM: AÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A  
REALIDADE COM O CORPO DISCENTE***

**Por**

**Valdete Herdt Brito**

**FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA  
AGOSTO DE 1997**

B777p Brito, Valdete Herdt,

Processo ensino-aprendizagem da assistência de enfermagem: a ação e reflexão sobre a realidade com o corpo discente / Valdete Herdt Brito. - Florianópolis (SC) [s.n], 1997.

147p.

Bibliografia : p.137-143

Orientadora: Rosita Saupe

Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Saúde.

1. Enfermagem - Estudo e ensino - Teses. 2. Educação - Finalidade e objetivo. 3. Educação - Filosofia. 4. Enfermagem - Ética - Estudo e ensino .  
I. Título.

CDU: 378:616.083

Bibliotecária: Josete A Burg Cordeiro  
CRB 14ª. 293

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
EXPANSÃO PÓLO UNIVALI - FAEVI  
PROGRAMA DE MESTRADO EM ASSISTÊNCIA DE  
ENFERMAGEM**

***PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ASSISTÊNCIA DE  
ENFERMAGEM: AÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A  
REALIDADE COM O CORPO DISCENTE***

*Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Assistência de Enfermagem da  
Universidade Federal de Santa Catarina,  
para obtenção do grau de Mestre em  
Enfermagem.*

**Orientadora: Dra. Rosita Saupe**

**VALDETE HERDT BRITO**

**FLORIANÓPOLIS 1997**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CURSO DE MESTRADO EM ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM


DISSERTAÇÃO


TÍTULO:

**PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ASSISTÊNCIA DE  
ENFERMAGEM: AÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A  
REALIDADE COM O CORPO DISCENTE**

*Dissertação apresentada à banca  
examinadora por Valdete Herdt Brito, sob a  
orientação da prof.<sup>a</sup> Dra. Rosita Saupe, para  
a obtenção do grau de Mestre em Enfermagem,  
pela Universidade Federal de Santa Catarina.*

Aprovada em agosto de 1997, pelos membros da banca:

  
Dra. Rosita Saupe - Presidente

  
Dr. Ivo Gelain - Membro

  
Dra. Mercedes Trentini - Membro

  
Msc. Kenya Schmidt Reibnitz - Membro

## **AMOR - DESAMOR**

*O amor é uma tarefa do sujeito. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado.*

*Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.*

*Paulo Freire*

A este educador (in memoriam) brasileiro e cidadão do mundo, que soube amar o seu semelhante, sempre buscou através da educação libertar o homem da opressão, desenvolvendo-lhe a consciência de seu papel na sociedade, enquanto cidadão e ser humano, e muito me auxiliou com seus fascinantes escritos a dialogar com o mundo, e a perceber a importância de ser “educador”; minha homenagem de coração, e que ele continue a influenciar os homens na busca de um mundo mais humano e fraterno.

*Dedico este trabalho ao Antônio,  
meu doce e querido marido, grande amigo  
e companheiro, pela compreensão, diálogo,  
carinho, apoio e incentivo fornecidos  
durante a construção deste conhecimento.*

*Aos meus pais, José Francisco e  
Maria, por me darem a vida e por toda a  
dedicação, amor e carinho que têm  
demonstrado.*

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

*À Dra Rosita Saupe, orientadora e amiga, que com o seu conhecimento e dedicação, muito contribuiu para que este singelo trabalho pudesse se concretizar; e no decorrer desta construção, possibilitou um caminhar criativo, dialógico, em busca de sempre mais desenvolver a consciência crítica.*

*Aos alunos, participantes do estudo, que na condição de aprendizes muito me ensinaram, e sem os quais não teria desenvolvido este trabalho.*



## **AGRADECIMENTOS**

Quero registrar o meu agradecimento a todos aqueles que comigo partilharam a caminhada desta construção.

Agradeço a Deus por iluminar a minha caminhada.

Agradeço aos meus queridos familiares, pelo carinho desvelado com o qual a todo o instante me cercaram.

Agradeço a amiga e colega Maria Denise, pela colaboração no desenvolvimento deste trabalho, pelo companheirismo nas constantes viagens a Florianópolis e pelas valiosas contribuições e incentivo dispensados.

Agradeço a amiga e colega Juliana, que durante a construção deste conhecimento contribuiu com suas observações e sempre me incentivou demonstrando seu afeto.

Agradeço as amigas Silmara, Tereza e Silvana, pelo carinho e dedicação na digitação deste trabalho.

Agradeço a amiga e colega Telma pelo carinho e estímulo fornecidos.

Agradeço a todos os professores do Curso de Mestrado que, de alguma forma, auxiliaram no meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço aos colegas do Curso de Mestrado, pela oportunidade de troca de conhecimento e convívio fraterno.

Agradeço aos colegas professores do Curso de Graduação em Enfermagem da FAEVI, pela compreensão e estímulo fornecidos.

Agradeço aos componentes da banca examinadora, por aceitarem dedicar uma parte do seu tempo à apreciação deste trabalho.

Agradeço a todos os amigos que cruzaram o meu caminho, auxiliando-me a crescer.

Agradeço a Universidade do Vale do Itajaí, e a Universidade Federal de Santa Catarina pela oportunidade e apoio concedido.

Agradeço ao PICDT/CAPES/ACAFE, pela provisão de recursos durante uma etapa desta caminhada.

## RESUMO

O presente estudo teve dois objetivos principais: desenvolver uma prática assistencial educativa de enfermagem, e desvelar o processo ensino-aprendizagem da assistência de enfermagem, conforme percepção do corpo discente do ciclo profissionalizante da Faculdade de Enfermagem do Vale do Itajaí. Para o desenvolvimento deste trabalho, construiu-se um marco conceitual fundamentado na proposta pedagógica de Paulo Freire, e foi implementado através do processo de ação e reflexão, orientado pelo seu itinerário de pesquisa. Através da realização do Círculo de Cultura (Primeira etapa) e do diálogo efetuado com cada aluno, seguido da aplicação de questionário (Segunda etapa) aos nove alunos participantes do estudo, levantaram-se e discutiram-se diversos temas geradores relacionados ao processo ensino-aprendizagem. A partir das discussões efetuadas e mediante a concepção deste grupo, o qual não representa a totalidade dos alunos do curso, ficou evidente que o ensino na escola estudada ainda permanece conservador, embora aponte indícios de avanço, no sentido de buscar caminhos para a sua melhoria. Percebe-se a necessidade de mudanças na escola visando o desenvolvimento de um processo educativo que gere indivíduos mais críticos e capazes de transformar a sua realidade. O exercício pedagógico realizado no Círculo de Cultura despertou o espírito crítico nos integrantes do grupo e os auxiliou a tornarem-se mais participativos do processo ensino-aprendizagem que vivenciam.

## **ABSTRACT**

The present study was not only aimed at developing a nursing educative care practice, but also at trying to unveil the teaching-learning process of the nursing care, as it is perceived by the students of Vale do Itajaí's Nursing School. To develop this work, a conceptual mark based on Paulo Freire's pedagogical proposal was built and implemented through a process of action and reflection, oriented by an itinerary of research. Through the accomplishment of a Cultural Circle (First Phase) and a dialog with each student, followed by a questionnaire (Second Phase) applied to nine participants, several generating themes related to the teaching-learning process were brought up and discussed. From these discussions and using the conception of the group, which does not represent all the students of the course, it was clear that the teaching process of the school is still conservative, although there are some signs of improvement, once there is a search for its betterment. The change is necessary in order to develop an educative process that creates subjects more critic and capable of transforming their reality. The pedagogical exercise done in the Cultural Circle instigated the critical spirit of the participants and helped them to become more integrated in their teaching-learning process.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. OBJETIVOS .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1. Geral .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2. Específicos .....</b>	<b>19</b>
<b>3. O PROCESSO EDUCATIVO TRANSFORMADOR .....</b>	<b>21</b>
<b>3.1. Educação na Visão de Paulo Freire.....</b>	<b>37</b>
<b>4. O PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ENFERMAGEM.....</b>	<b>42</b>
<b>4.1. O Processo Educativo e a Enfermagem .....</b>	<b>42</b>
<b>4.2. A Educação Profissional na Enfermagem e a Valorização do Discente.....</b>	<b>51</b>
<b>5. MARCO CONCEITUAL .....</b>	<b>57</b>
<b>5.1. Conceitos.....</b>	<b>59</b>
<b>5.2. Inter-Relação dos Conceitos.....</b>	<b>64</b>
<b>6. CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>66</b>
<b>6.1. O Itinerário de Paulo Freire .....</b>	<b>68</b>
<b>6.2. Representação Gráfica dos Conceitos e Método .....</b>	<b>72</b>
<b>6.3. Implementação da Proposta .....</b>	<b>73</b>
<b>6.3.1. Primeiro Momento - Conhecimento da Proposta.....</b>	<b>73</b>
<b>6.3.2. Segundo Momento - Estabelecimento do Contrato .....</b>	<b>73</b>
<b>6.3.3. Terceiro Momento - Aplicação do Método de Paulo Freire ..</b>	<b>74</b>
<b>6.3.4. Quarto Momento - Diálogo com o Discente Sobre a Vivência no Círculo de Cultura .....</b>	<b>75</b>
<b>6.3.5. Quinto Momento - Descrição e Análise da Vivência Grupal e Individual .....</b>	<b>75</b>
<b>6.4. O Método de Análise dos Dados .....</b>	<b>75</b>
<b>7. DESVELAMENTO DA REALIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM .....</b>	<b>78</b>
<b>7.1. Descrição da Experiência .....</b>	<b>78</b>
<b>7.1.1. Vivência Grupal no Círculo de Cultura .....</b>	<b>78</b>
<b>7.1.2. Vivência da Etapa Individual com o Discente.....</b>	<b>81</b>

<b>7.2. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....</b>	<b>81</b>
<b>7.2.1. Temas Geradores Específicos .....</b>	<b>82</b>
7.2.1.1. Avaliação.....	82
7.2.1.2. Metodologia.....	88
7.2.1.3. Relação Professor/Aluno .....	92
7.2.1.4. Pesquisa.....	97
7.2.1.5. Participação no Processo .....	102
7.2.1.6. Ética.....	106
7.2.1.7. Relação Teoria e Prática .....	111
7.2.1.8. Relação Objetivos e Conteúdos Teóricos .....	116
<b>7.2.2. Tema Gerador Central: Processo Ensino-Aprendizagem ...</b>	<b>119</b>
<b>8. AVALIAÇÃO DO PROCESSO/MÉTODO UTILIZADO .....</b>	<b>123</b>
8.1. Círculo de Cultura: Primeira Etapa.....	123
8.2. Círculo de Cultura: Segunda Etapa.....	124
8.3. Desvelamento Crítico .....	128
8.4. Aspectos Éticos .....	131
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>137</b>
<b>11. ANEXOS .....</b>	<b>144</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação é uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades, é um fenômeno social e universal.

Na compreensão de Libâneo (1994, p.17), *“Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.”*

Para o mesmo autor é através da ação educativa que o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Deixa claro que tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.

Dando seqüência ao pensamento do referido autor (p.17), *“Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem **socialmente**; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de*

*instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. Em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais”.*

No capitalismo, as relações sociais são fortemente marcadas pela divisão da sociedade em classes, onde capitalistas e trabalhadores ocupam lugares opostos e antagônicos no processo de produção. Neste sentido, nos diz Libâneo (1994, p.19), que *“A classe social proprietária dos meios de produção retira seus lucros da exploração do trabalho da classe trabalhadora.”* E esta é obrigada a trocar sua capacidade de trabalho por um salário que, na maioria das vezes, não lhe propicia uma vida digna, levando o cidadão a muitas privações e insatisfações no seu dia a dia, inclusive a uma diferenciação no acesso à educação.

A compreensão da dinâmica das relações sociais é imprescindível aos professores para que não façam da prática educativa um meio privilegiado de repasse da ideologia dominante. É preciso compreender, também, que estas relações existentes em nossa sociedade, não são estáticas: são dinâmicas e podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram.

Salienta Libâneo (1994, p.21) que, *“as classes trabalhadoras podem elaborar e organizar concretamente os seus interesses e formular objetivos e meios do processo educativo alinhados com as lutas pela transformação do sistema de relações sociais vigentes.”* e que *“(...) o reconhecimento do papel político do trabalho docente implica a luta pela modificação dessas relações de poder.”*



Cabe principalmente ao professor, na escola, a tarefa de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas, nos diz Libâneo, representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social.

Busco um aprofundamento nesta linha de pensamento, que me leve a transformar a realidade, pois entendo a educação como um fenômeno social, como parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade; percebo a estrutura social dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; sinto a repercussão deste fato na prática educativa; e vejo a educação como socialmente determinada, mas também capaz de influenciar e reorientar esta determinação, ou seja, ser determinada e determinante. Diante destes fatos, me vejo na obrigação, como docente de uma escola de enfermagem, de lançar esforços no estudo do processo ensino-aprendizagem da assistência de enfermagem, com o intuito de fornecer subsídios para o desenvolvimento de um processo de ensino comprometido com as transformações da sociedade, embasado nas reais necessidades dos integrantes deste processo.

Ao longo do meu viver profissional, especialmente em minha atuação como docente, um aspecto no ensino sempre me preocupou: a questão da distância entre o ideal colocado em sala de aula como o adequado e reconhecido pela comunidade científica de enfermagem, e o real enfrentado pelo discente no estágio curricular. Estágio entendido como um procedimento didático que conduz o aluno a situar, observar e aplicar, criteriosa e reflexivamente, princípios e referenciais teórico-

práticos assimilados através do curso, numa visão multidisciplinar, sem perder de vista a realidade na qual se encontra inserido.

Segundo Andrade et al (1989, p.27) "*Estágio curricular é a etapa de aplicação do conhecimento-reflexivo e do aperfeiçoamento de habilidades numa situação real; é o 'momentum' de junção do saber com o fazer, que conduzirá sem dúvidas a um agir profissional mais consciente, crítico e criativo*".

Busca-se ressaltar nesta prática acadêmica a dimensão sócio-educacional, inseparável do seu caráter profissionalizante, levando o estudante a perceber o compromisso social que permeia a sua futura atuação profissional, além de salientar a importância do estágio na formação profissional e como elemento de transformação social.

Para o estágio curricular é imprescindível o inter-relacionamento multidisciplinar entre teoria e prática. Este não pode ser tomado como um processo de ensino-aprendizagem apenas terminal ou complementar; é necessário que o seu planejamento esteja respaldado em um campo de experiência que projete um modelo do perfil profissional que se quer formar.

É importante que se contemple a reflexão e ação da assistência de saúde ao indivíduo e comunidade, objetivando desta forma a formação de um profissional comprometido com a profissão, visando a melhoria do nível de saúde e emancipação da população.

Frente a uma série de dificuldades vivenciadas na prática com o aluno, como quando encontramos um contexto de falta de qualidade no campo de atuação, dificuldade para prestar uma assistência adequada ao cliente e de correlacionar teoria e prática, bem como a descontinuidade na assistência de enfermagem sistematizada, geram desmotivação levando o aluno a apresentar condutas que não refletem minimamente o perfil

profissional estabelecido pela academia e vão afastando-o cada vez mais do modelo idealizado, utópico mas desejado, e necessariamente perseguido.

Diante desta realidade surgem muitos questionamentos, inquietações, perplexidades e angústias, que afetam o dia a dia do binômio docente/discente interferindo no desenvolvimento adequado do processo ensino-aprendizagem.

É de conhecimento público e comum que a qualidade da assistência à saúde da população tem decaído consideravelmente. Portanto, vejo a enfermagem com uma função social importante, pois responde por parte significativa dessa assistência e deve se preocupar na busca coletiva de soluções para os problemas de qualificação da assistência.

E nesta procura por uma assistência de enfermagem de qualidade, envolvendo aspectos técnicos, humanísticos e críticos, entra sem dúvida o processo educativo desenvolvido na escola, que também está condicionado pelas relações sociais em cujo interior se desenvolve; e as condições sociais, políticas e econômicas que permeiam este meio influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem.

Para que o processo educativo na enfermagem se torne efetivo é necessário o conhecimento concreto do tipo de profissional que pretendemos formar, para o tipo de sociedade que aspiramos e encarar, na compreensão de Libâneo (1994), o processo de ensino-aprendizagem como um trabalho pedagógico no qual se conjugam fatores externos e internos onde, de um lado, se busque a formação humana através da proposta consciente e planejada de objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização pela escola e professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e sócio-culturais dos alunos.

Durante o processo de formação, o aluno, como futuro profissional prestador de assistência de enfermagem, se não vivenciasse a separação dos conteúdos teóricos e práticos e os visse sempre articulados, com uma contínua interpenetração entre teoria e prática, com teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente, talvez pudesse desenvolver com mais clareza uma assistência integralizada e de qualidade.

Com este trabalho, pretendo obter subsídios para desenvolver uma prática de ensino mais contextualizada, mais participativa e libertadora. Praticar uma educação que Freire (1980) coloca como prática da liberdade, como um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade, enfim, uma educação conscientizadora.

Neste sentido, sugere Freire (1980, p.39-40) *“É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e a história (...) O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne...”*

Assim, justifico este estudo como uma iniciativa de contribuição na busca de algumas respostas para esta situação, que possibilitem delinear caminhos a serem testados, visando equacionamento, avanços, transformação desta realidade, objetivando sempre a melhoria da qualidade do ensino e da prática assistencial de enfermagem.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Geral**

a. Desenvolver uma prática assistencial educativa de enfermagem, fundamentada na proposta pedagógica de Paulo Freire, com discentes do ciclo profissionalizante.

b. Desvelar o processo ensino-aprendizagem da assistência de enfermagem conforme percepção do corpo discente do ciclo profissionalizante.

### **2.2. Específicos**

a. Formar um Círculo de Cultura procurando responder as questões a seguir formuladas:

- como o aluno aprende a assistência de enfermagem?
- quais os problemas que surgem no processo ensino-aprendizagem?
- quais os aspectos positivos vivenciados no processo ensino-aprendizagem?
- como o aluno se sente neste processo?
- como se dá a relação professor/aluno?
- como o aluno estabelece relações do ideal com o real?
- como o aluno percebe os objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino?
- como o aluno percebe a avaliação no processo ensino-aprendizagem?

- quais as transformações sugeridas pelos alunos referentes ao processo ensino-aprendizagem?

b. Avaliar a vivência no Círculo de Cultura.

### 3. O PROCESSO EDUCATIVO TRANSFORMADOR

Neste capítulo, abordo alguns aspectos que considero importantes para a compreensão e desenvolvimento desta proposta que procura desenvolver uma prática assistencial educativa de enfermagem e desvelar, sob a ótica do discente, o processo ensino-aprendizagem da assistência de enfermagem. Tento neste percurso ressaltar o pensamento de alguns autores sobre o processo educativo, e neste, o processo ensino-aprendizagem. Dentre as muitas leituras que realizei, selecionei autores que desenvolvem idéias com as quais concordo, e que vem de encontro ao pensamento conscientizador e transformador necessário ao desenvolvimento da prática assistencial educativa.

O processo educativo inicia-se desde os primeiros momentos da existência, tendo a família a incumbência inicial desta tarefa. Para Giles (1983, p.27) *“Apesar de todas as transformações por que passa a família nas sociedades atuais, é ela que, em grande parte, determina o que será a criança”*; logo, é possível afirmar que o desempenho desta tarefa produz reflexos duradouros no processo educativo do indivíduo.

A escola vem a seguir, como o primeiro complemento da função educativa da família. Tem ela, em sentido mais amplo, o compromisso de levar avante esse processo, visando a integração da pessoa numa realidade diante da qual deve desenvolver a capacidade de avaliar e fazer opções vitais. Atingindo esse objetivo, a escola fornece subsídios ao indivíduo que o possibilite a participar ativamente no ambiente social, contribuindo para modificar situações não condizentes com o ideal do ser humano (Giles, 1983).

O autor deixa claro que a escola não tem simplesmente a função de

transmitir conhecimentos, mas que tem um objetivo maior, o de capacitar a pessoa para que possa assumir um papel ativo e responsável dentro da coletividade.

Ainda para o referido autor (1983, p. 27-28) *“Educar é um processo de construção que concretiza e, ao mesmo tempo, impulsiona uma imagem-ideal ou projeto de homem. Esse processo não pode limitar-se a simplesmente constatar uma realidade (o eu, o outro eu, o mundo); mas deve levar à compreensão e à disposição, no caso, de transformar essa mesma realidade graças à liberdade criativa por ele ativada. Porque se trata de uma tarefa nunca plenamente realizada, educar é um processo contínuo. Sendo a educação uma realidade dinâmica em dependência do outro eu e do mundo, o eu se constrói constantemente. É nesse processo que o eu se torna capaz de agir, de participar na edificação do ideal comum”*.

Dentro dessa visão, educar se torna uma tarefa grandiosa, pois ela direciona a existência humana, ela percebe educador e educandos, juntos no processo educativo, caminhando comprometidos com a realidade. Para Giles o processo educativo, visto sob esta ótica, tem por objetivo integrar o eu individual no eu coletivo como membro consciente e crítico, tornando-se o homem humano graças à educação.

Giles (1983, p.104) nas suas críticas ao processo educativo analisa Freire e de uma forma geral nos diz que *“para Freire, a eficácia do processo educativo depende essencialmente da liberdade do educando. É dentro dessa liberdade que o educando será motivado para a participação crítica no processo educativo”*.

Nesse processo Freire substitui a escola tradicional por outro meio educativo mais maleável, com possibilidade de maior participação: o Círculo de Cultura, que está baseado no diálogo, no qual o educador



procura esclarecer e despertar a consciência do educando, desde o início, para perceber e compreender a realidade da qual faz parte, a realidade em que vive.

Para Giles (1983, p.104) na concepção freireana *“educar é firmar-se na prática da liberdade - liberdade que nunca é um dom, mas uma conquista constante”*. O processo educativo de Freire não tem como objetivo a aprendizagem de conceitos ou de técnicas abstratas, irrelevantes para o homem concreto no seu trabalho, na sua luta pela conquista da liberdade, ao contrário propõe despertar a consciência crítica do educando.

Segundo Giles (1983) o processo educativo enfatizado por Freire deve levar o educando a tomar consciência dos seus interesses e dispô-lo a lutar em defesa dos mesmos, para deixar de ser alienado e alienante, e passar de **homem-objeto**, para **homem-sujeito**. Assim, o processo educativo levará o homem a libertar-se da exclusão da órbita das decisões.

Para Giles (1983, p.105) *“Esse processo - que para Freire se resume na expressão ‘Pedagogia do Oprimido’- visa elevar ao nível de consciência ativa, engajada e lutadora o homem que sabe quais são os seus direitos e os defende, que se recusa a aceitar ser um esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que os opressores, as forças sociais dominantes, querem lhe impor. Mas, sobretudo, visa libertá-lo do medo da libertação.”*

Esse processo educativo, permite ao homem conseguir e assumir o seu papel de sujeito de sua própria história, numa sociedade intensamente mutável e contraditória.

Giles (1983) termina sua análise frisando que tal processo visa essencialmente fomentar a vivacidade, a impaciência, a invenção, a reivindicação, elevando a ingenuidade em nível de crítica.

Gadotti (1991(a), p.34) nos coloca que *“a educação não é uma*

*reflexão sobre, mas uma práxis. A educação é essencialmente ato. Certamente, o ato educativo é um ato político, é um ato social e portanto ligado à atividade social e econômica, ao ato produtivo.”*

Segundo o autor a educação, sendo práxis, é que pode escapar à ideologia. A ideologia não consegue dominar inteiramente o ato educativo; sempre fica um espaço livre. E é justamente esse espaço livre que deve ser aproveitado e ampliado pelo educador.

No entendimento de Gadotti (1991(a)) a tarefa do educador consiste justamente em tornar esse espaço livre, reduzido pela dominação, espaço dominante: fazer com que a liberdade triunfe sobre a dominação. Temos aí claro, o fato do trabalho do educador não se resumir apenas em ensinar ou transmitir conhecimentos, e nem voltar-se somente ao seu trabalho puramente educativo. Ele tem o compromisso de lutar por esse espaço de liberdade **além da sala de aula, fora da escola.**

Para esse autor, a educação está essencialmente ligada à tarefa de formação da consciência crítica, ao desvelamento, desocultação, a essa decifração do mundo que é tão dificultada pela ideologia. E ressalta que esta conscientização é *“ir além das aparências”, atrás das máscaras e das ilusões, pagando o preço da crítica, da luta, da busca, da transgressão, da desobediência, enfim, da libertação”* (p.35).

Concordo com o autor quando expõe em seus escritos que a educação dominante talvez ensine a ler e escrever, mas contribui muito pouco para a leitura e a compreensão da realidade, da história, da vida.

Portanto, é essencial praticar uma educação conscientizadora, que lute contra a própria educação dominante. Fazer constantemente uma leitura crítica dessa educação é importante para a formação da consciência crítica dos estudantes, tendo em vista a sua profissão, para que tenham competência, fora da universidade, em continuar com o desenvolvimento

do pensamento crítico, visando uma intervenção para a mudança da realidade na qual se encontram.

Para Gadotti (1991(a), p.41) *“a conscientização na educação, no processo educativo é apenas uma pequena província desta consciência da vida, do mundo, de si mesmo, à qual os homens devem ter acesso para serem plenamente e enfrentarem os desafios do presente”*. Diz, também, que a missão da universidade em face da educação, da escola, consiste em tornar-se um local onde se faça essa crítica e essa conscientização, levando a sério a questão da educação.

Na sua análise reforça que o ato educativo é essencialmente político, logo, por dedução, tem o professor um papel político. *“Sempre que o pedagogo deixou de ‘fazer política’, escondido atrás de uma pseudo-neutralidade da educação, estava fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação”* (Gadotti, 1991(a), p.57).

Na busca de uma prática pedagógica mais consciente, o autor propõe uma **“pedagogia do conflito”**, que *“deveria criar uma certa linguagem na educação que leve o educador a reassumir o seu papel crítico dentro e diante da sociedade pela dúvida, pela suspeita, pela atenção, pela desobediência”* (p.59). Uma prática militante e amorosa ao mesmo tempo, exigindo coragem e ternura, traduzindo-se numa pedagogia essencialmente crítica e revolucionária que não esconde as relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder; uma prática que mostre o papel ideológico, político da educação. Realmente, uma pedagogia que põe em questão a relação entre educação e sociedade e não apenas a relação entre professor e aluno.

Para Gadotti (1991(a), p.68) *“A ação transformadora só pode ser eficiente quando fundada nas relações entre teoria e a prática, isto é, na vinculação de qualquer idéia com suas raízes sociais.”* E neste contexto é

fundamental, no pensamento do autor, a politização do conteúdo e do ensino, pois, o estudante politizado, que possui atuação política dentro e fora da escola, é um estudante motivado pela qualidade, pela relevância social e teórica do que lhe é ensinado. Exige explicações, motiva o professor, e demonstra interesse pelas relações humanas estabelecidas no interior da escola. Somente assim, acredito poderemos pensar hoje a utopia do que poderá ser amanhã uma realidade.

Este autor ainda ressalta que um verdadeiro processo de educação só pode ser estabelecido através de uma análise das reais necessidades da população. Quando nos fala de educação e ideologia, conclui que *“a educação numa sociedade de classes transmite os modelos sociais da classe dominante, forma os cidadãos para reproduzirem essa sociedade, difunde as idéias políticas dessa classe e reproduz, por tudo isto, a dominação de classes”*(Gadotti, 1987, p. 140).

Nesta questão Gadotti (1987) ainda ressalta a importância da universidade preparar os novos profissionais para que assumam a tarefa de formular uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. Aceitando este desafio, temos, segundo o autor, duas frentes de luta: de um lado a luta contra o autoritarismo que hoje se infiltrou na estrutura do poder dentro da universidade, e de outro a orientação dos jovens universitários para convivência com os excluídos da educação. Tem a universidade o compromisso de formar profissionais do ensino que estejam atentos às reais necessidades educacionais da população esquecida.

Continuando nessa linha de pensamento, acredita Gadotti (1987) que o professor precisa formar, nos novos profissionais do ensino, a capacidade de **ler essa realidade** e entendê-la. Não basta ensinar apenas métodos e técnicas, mas ensinar-lhes a compreender a situação do aluno e daqueles que estão fora da escola. Ressalta que é essa consciência social

que devemos formar no futuro profissional, antes de inculcá-lo um saber técnico. Em síntese Gadotti nos diz que é preciso criar no futuro profissional do ensino a **consciência de classe**, de fazê-lo passar da consciência comum das coisas para uma consciência crítica e perceber a educação como **compromisso**, como **ato**, como **decisão**.

Para Saviani (1994, p.67) *“A educação, enquanto fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada”*. Por isso define como papel das instituições educacionais ordenar e sistematizar as relações do homem com o meio, para possibilitar as melhores condições de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, até, do próprio homem. Portanto, entende-se que a finalidade da educação é a promoção do homem, promoção esta que significa educação para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação.

Para Saviani (1994) a educação encontra-se em todas as sociedades: nas comunidades primitivas, de maneira simples e homogênea; nas comunidades atuais, de modo complexo e diversificado. Aparece de forma difusa e indiferenciada em todos os setores da sociedade: as pessoas se comunicam tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e se educam. Trata-se, aí, da educação assistemática fundada na filosofia de vida, uma atividade educacional não-intencional. Quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa-intencional, então tem-se a educação sistematizada; educação esta, com a qual nós, educadores, temos uma maior preocupação.

Para que o homem se promova, é necessário que ele se torne cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, a fim de poder

intervir nela, transformando-a, no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. O alcance desses objetivos no processo educativo está diretamente ligado ao conhecimento que temos da realidade, para utilização dos meios adequados, ou seja, *“quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela”* (Saviani, 1994, p.69).

Para Saviani (1994), é de suma importância a passagem do senso comum à consciência filosófica<sup>1</sup> para que se aborde a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, segundo Saviani (1994, p.16), *“é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passarem da condição de ‘classe em si’ para a condição de ‘classe para si’. (...) sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.”*

Saviani (1991, p. 41) quando nos fala sobre uma teoria crítica da educação aborda a questão: *“a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica, (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses*

---

<sup>1</sup> *“Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”* (Saviani, 1994, p.10).

*dominados.*”

Dando continuidade a este pensamento, ressalta o autor que, de uma forma prática, trata-se de prosseguir na luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Levantar esta bandeira na escola significa lutar num esforço conjunto para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar subsídios concretos a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Saviani (1991), na defesa do aprimoramento do ensino destinado às camadas populares, ressalta a prioridade dos conteúdos, fundamentais, relevantes, e significativos para que a aprendizagem aconteça, pois sem estes aspectos ela deixa de existir, transformando-se num arremedo, numa farsa.

Saviani (1991, p.66) vê ainda a prioridade de conteúdos como de salutar importância *“justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (...) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.”*

Neste sentido, o professor pode ser profundamente político na sua ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles

ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem (Saviani, 1991).

Com este pensamento tendendo a valorizar os conteúdos, crê o autor, chegaremos a uma pedagogia revolucionária *“que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade”* (Saviani, 1991, p.68).

Uma pedagogia que, segundo o autor, centra-se na igualdade essencial entre os homens, mas uma igualdade em termos reais e não apenas formais. Uma pedagogia revolucionária que, além de valorizar a transmissão dos conhecimentos, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

No entendimento do autor esta pedagogia revolucionária é crítica, e por ser crítica sabe-se condicionada. Saviani (1991) entende a educação como elemento secundário e determinado e, ainda como elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda como elemento secundário, também não deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

O autor nos coloca que uma pedagogia articulada com os interesses da população, valorizará a escola, e estará empenhada para que a escola em seu interior funcione bem, terá interesse em métodos de ensino eficazes. Métodos estes que *“estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o*



*diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos”* (Saviani 1991, p.79). Os métodos preconizados por Saviani (1991), mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Para o mesmo, se possível fosse traduzi-los em passos, os métodos de ensino seguiriam da seguinte maneira:

*- Primeiro Passo:*

O ponto de partida seria a **prática social** que é comum a professor e alunos. Vale ressaltar que, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. Sem esquecer que sob o ponto de vista pedagógico, professor e aluno encontram-se em níveis diferentes da compreensão da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão denominada de “síntese precária”, os alunos têm compreensão de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque entende-se que ele possua uma certa articulação dos conhecimentos e experiências em relação à prática social. Tal síntese, no entanto, é precária pois, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica, como uma dimensão da prática social, envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos, cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por outro lado, a compreensão dos alunos é sincrética pois, por mais conhecimentos e experiências que possuam, a sua própria condição de alunos implica uma

impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social da qual participam (Saviani, 1991).

- *Segundo Passo:*

Seria a identificação dos principais problemas postos pela prática social chamada de **problematização**, etapa em que se detectam problemáticas que necessitam ser resolvidas no âmbito da prática social e, conseqüentemente, que conhecimentos precisam ser dominados.

- *Terceiro Passo:*

**Instrumentalização** trata-se da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à resolução dos problemas detectados na prática social, que seria o domínio pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam constantemente, objetivando libertarem-se das condições de exploração em que vivem.

- *Quarto Passo:*

**Catarse** consiste “do momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu”. É a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 1991, p.81). Ponto culminante do processo educativo, no qual se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em conseqüência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. Por isso, diz o autor que a educação é uma atividade que supõe uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada, ou seja, uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível.

- *Quinto Passo:*

O ponto de chegada é a própria **prática social**, compreendida agora

pelos alunos não mais em termos sincréticos. Nesta etapa, ao mesmo tempo que os alunos chegam ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, diminui a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais efetiva. E é assim que, através do processo citado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa, levando desta forma o aluno e professor a trilharem um possível caminho que os leve à transformação.

Concluindo as idéias desse autor, vale ressaltar aqui a importância da universidade no processo educativo: ela deve ter claro, no seu papel, o alcance de seus objetivos básicos, que são os de desenvolver a consciência da realidade, de proporcionar a fundamentação teórica e a instrumentalização técnica, levando assim a promoção do homem na sociedade.

Alguns aspectos do pensamento de Libâneo (1994), sobre o processo educativo, já foram abordados na introdução deste estudo, mas darei continuidade no desenvolvimento deste pensamento, pois suas idéias muito me agradam e vem de encontro com o pensamento conscientizador e transformador da prática educativa.

Educação para Libâneo (1994) é um processo no qual se desenvolve a personalidade, que envolve a formação de qualidades humanas (físicas, morais, intelectuais e estéticas). Toda a modalidade de influência e inter-relações contribuem para a formação de traços do caráter e da personalidade. Mas, neste processo a educação preocupa-se também com a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social e com o contexto em que vive.

Para o referido autor a **instrução** refere-se à formação e desenvolvimento das capacidades cognoscitivas pelo domínio de conhecimentos sistematizados. Estaria relacionada à formação intelectual,

e o **ensino** corresponderia às ações, meios e condições para a realização da instrução. Neste sentido, o ensino tornar-se-ia o principal meio e fator da educação.

Libâneo (1994) ressalta que o processo educativo desenvolvido na escola pela instrução e ensino consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumuladas pelas gerações anteriores no decorrer do desenvolvimento histórico-social. Salienta, também, que o processo educativo está condicionado pelas relações sociais, se desenvolve neste meio, e recebe influência forte dos fatores sociais, políticos e econômicos vigentes.

Para Libâneo (1994, p.24) *“uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumuladas pela prática social da humanidade”*, é importante orientar este processo para finalidades sociais e políticas, através de um conjunto de condições metodológicas e organizativas que tornem viáveis esta prática educativa.

Tendo a escola um objetivo básico, o de preparar o indivíduo para a participação ativa na vida social, tem o professor uma responsabilidade social e política muito grande neste processo. Deste modo, segundo Libâneo (1994, p.33), *“ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania”*. Desta forma, escola e professores efetivam a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade, possibilitam a participação do indivíduo na condução das decisões políticas e governamentais.

Participo do pensamento do autor quando se refere à escola como

promotora do entendimento crítico da realidade, mediante domínio dos conhecimentos sistematizados e métodos, instrumentos pelos quais os indivíduos desenvolvem capacidades cognoscitivas e formam habilidades para elaborar independentemente os conhecimentos. Adquirindo a capacidade de elaborar os conhecimentos, percebem os interesses majoritários da sociedade e procuram inserir-se ativamente nas lutas sociais (Libâneo, 1994).

É importante que a escola assegure o domínio do saber sistematizado, permitindo ao aluno uma compreensão mais ampla, numa perspectiva de nacionalidade e universalidade, da cultura, dos saberes e problemas locais, com o objetivo de elaborá-los criticamente em benefício da população majoritária. Salienta Libâneo (1994, p.37) que, *“importa, pois, que o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados tenha como ponto de partida as realidades locais, a experiência de vida dos alunos e suas características sócio-culturais”*.

Refletindo sobre as idéias do autor, percebo a necessidade de se efetivar, dentro da escola, a busca pela melhoria do planejamento do ensino, da formulação dos objetivos, da seleção dos conteúdos, do aprimoramento dos métodos de ensino, da organização escolar, da avaliação, com intuito de se construir passo a passo uma sociedade democrática que lute pelo seu direito à cidadania. Vem contribuir nesta questão, a pedagogia crítico-social dos conteúdos inspirada no materialismo histórico dialético e *“constitui-se como movimento pedagógico interessado na educação popular, na valorização da escola pública e do trabalho do professor, no ensino de qualidade para o povo e, especificamente, na acentuação da importância do domínio sólido por parte dos professores e alunos dos conteúdos científicos do ensino como condição para a participação efetiva do povo nas lutas sociais”* (Libâneo

1994, p.68-69). Trata-se de uma tendência pedagógica progressista, que propõe uma educação escolar crítica a serviço das transformações sociais e econômicas, buscando impreterivelmente a superação das desigualdades sociais.

Para Libâneo (1994) esta pedagogia confere ao ensino a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais, através da transmissão e assimilação ativa dos conteúdos científicos, dos métodos de estudo, proporcionando a busca independente e criativa do conhecimento, por meio de habilidades e hábitos do raciocínio científico. E assim, vão formando a consciência crítica frente às realidades sociais, tornando-se capazes de assumir, nas inúmeras lutas sociais, a sua condição de sujeitos ativos de transformação de si próprios e da sociedade.

Evidentemente, para possibilitar os alunos a adquirirem um domínio sólido de conhecimento, necessário faz-se que o professor tenha domínio do conteúdo, dos métodos de estudo, das formas científicas de raciocinar e de hábitos de pensamento independente e criativo, além de uma formação teórica e política que resulte em convicções profundas sobre a sociedade e as tarefas da educação (Libâneo, 1994). Para este autor (1994, p.89) “*o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos*”.

Enfim, segundo Libâneo (1995) é preciso a conscientização do professor no sentido de compreender, de modo crítico, as relações entre prática social e educação; perceber a valorização da instrução e do ensino como instrumentos de humanização e a educação como coadjuvante no movimento do processo de transformação social, entendendo-a enquanto ação prática transformadora.

Comparando as idéias destes autores percebo diferenças, mas não antagonismos e saliento: os diferentes precisam se unir contra os antagônicos e não ficarem se dividindo internamente. Como enfatiza Freire (1995(b)) é preciso abrir-se ao conhecimento e recusar-se a isolar-se no círculo da própria verdade, na qual rejeita-se o diferente. Precisamos, sobretudo, conviver com a tolerância progressista a qual nos ensina a conviver com o diferente, e faz com que aprendamos a lutar melhor contra o antagônico. Contudo, é necessário que se estabeleçam limites à tolerância, para não correremos o risco de nos perdemos por falta de coerência e descambarmos em convivência. Enfim, que esta tolerância signifique sobretudo continuarmos lutando por nossos sonhos, mas não nos fechamos passionalmente em nós mesmos.

### **3.1. Educação na Visão de Paulo Freire**

Após abordar neste percurso o pensamento de vários autores críticos sobre o processo educativo, destacando os seus conceitos e métodos, os quais, muito me agradaram e auxiliaram na compreensão da educação transformadora, passo a desenvolver efetivamente o pensamento de Paulo Freire, após tê-lo abordado rapidamente na introdução e no desenvolvimento do pensamento de Giles, salientando que o mesmo tornou-se o suporte teórico fundamental da minha prática assistencial educativa. Vale lembrar que o itinerário de pesquisa proposto pelo autor não será apresentado nesta etapa, por fazer parte do capítulo da metodologia.

A escolha desse referencial se deu pela proposta aberta, dinâmica e participativa que o denominado Círculo de Cultura contém, buscando de uma forma democrática, a partir da microfísica do cotidiano, o

desenvolvimento da consciência crítica, visando a transformação da sociedade, entendida como totalidade, para que ela seja mais justa e fraterna.

A educação é percebida por Paulo Freire como um processo de caráter permanente, dinâmico e inacabado de descoberta. E, quando a ela se refere, nos diz que devemos pôr em prática uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que valorize a ajuda mútua, desenvolva o espírito crítico e a criatividade, deixando de lado o individualismo e a passividade. *“Uma educação que não favoreça a mentira, as idéias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra”* (Freire, 1994, p.86).

O autor nos coloca a importância de desenvolver no processo educativo, a reflexão, o pensar certo, e não simplesmente dar informações. É claro que as informações são importantes, mas o fundamental é a formação para desenvolver a capacidade de pensar e analisar a realidade. Para Freire, a educação deve ser vivida como uma prática concreta de libertação e de construção da história.

Segundo Freire (1994, p.23) *“Do ponto de vista crítico é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”*. Salienta ser impossível de um lado, ter uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade; e de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. A partir desta visão, entende-se facilmente ser impossível pensar a educação sem que se esteja atento à questão do poder.

Outro aspecto importante frisado por Freire (1994, p.26), característico de uma visão crítica da educação é que *“cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta*



constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros (...) o direito de dizer a sua palavra”. Direito este que corresponde ao nosso dever de ouvi-los e a este corresponde o direito de falar a eles, com igualdade, com intenção de concretizar desta forma uma relação dialógica entre educador e educando.

Neste processo é fundamental respeitar os níveis de compreensão que os educandos estão tendo de sua própria realidade, pois nada pode ser imposto de forma autoritária em nome da busca pela liberdade; aqui o indivíduo se insere no processo como criador, como sujeito das ações.

Segundo Freire (1993(a), p.32) “*Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar*”. Neste processo é necessário oportunizar aos educandos para que sejam eles mesmos, desinibidos e livres para criar e fazer história.

Freire vê o homem como um ser inacabado, que sabe-se inacabado em busca constante de ser mais. Por isso se educa, sendo ele próprio sujeito de sua educação.

A educação tem um caráter permanente; estamos todos nos educando, não existindo ignorância ou saber absolutos. Por isso, nessa prática, o educador comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. Neste processo não há espaço para o egoísmo, não existe educação sem amor, pois “*quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar*”(Freire, 1993(a) p.29). Para o autor (1993(a) p.61) “*Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica*”. Quanto mais o homem for levado a refletir sobre sua realidade, sua situação concreta, mais consciente emergirá deste processo, tornando-se

capaz de compromissar-se com sua realidade, buscando intervir nela para mudá-la.

O homem só pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. *“É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”*(Freire, 1980, p.40).

Para Freire, o homem no compromisso com a transformação não pode somente tomar o poder da burguesia, mas precisa reinventá-lo. E *“nessa reinvenção do poder, ou as massas populares têm uma participação ativa e crescentemente crítica no processo de aprendizagem de serem críticas, ou o poder não será reinventado”* (1995(a), p.67).

Enfim, neste processo educativo problematizador, é necessário que toda ação educadora preceda de uma reflexão sobre o homem e o seu meio concreto de vida; só assim a educação se tornará válida. Trazendo esta reflexão sobre o processo educativo, para a enfermagem, vemos claramente a necessidade de um ensino mais democrático, participativo, que desenvolva o pensamento crítico e forme um indivíduo dinâmico, criativo, capaz de intervir na realidade para transformá-la.

Esta afirmação recebe sustentação quando retornamos à história da enfermagem pois, analisando historicamente o processo ensino-aprendizagem, desde os tempos de Florence Nightingale, a enfermagem já foi idealizada e implantada com divisão de classes sociais. Salienta neste sentido Almeida, apud Nakamae (1987, p.83), que Nightingale *“legitimou a hierarquia e a disciplina no trabalho, trazidas de sua alta classe social, da organização religiosa e militar, materializando as relações de dominação-subordinação, reproduzindo na enfermagem as relações de*

*classe social*”.

Segundo Saupe (1992) é evidente diante das mudanças ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas, que não poderia a enfermagem, como prática socialmente determinada, ficar imune à efervescência do novo que quer superar o antigo no caminho da transformação. Por isso mesmo penso que a enfermagem tem trilhado um caminho na busca de novos rumos para a construção de um saber crítico, que leve em consideração as contradições do processo de trabalho da enfermagem e se torne efetiva na humanização do homem, voltando-se de fato para as reais necessidades da maioria da população.

## 4. O PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ENFERMAGEM

### 4.1. O Processo Educativo e a Enfermagem

O processo educativo na enfermagem vem sofrendo análises, sejam elas mais simples ou mais profundas, no sentido de torná-lo mais crítico e buscar mudanças que possibilitem o desenvolvimento de uma enfermagem mais dinâmica e humana, para responder às reais necessidades de saúde no país. Segundo Mendes (1996, p.24) *“a enfermagem tem demonstrado estar tomando consciência, quanto à necessidade de analisar sua prática à luz da realidade em que se insere, e não mais circunscrever-se apenas aos aspectos técnico - administrativos e curriculares da profissão”*. Para a autora (1996), no Brasil está evidente, no setor saúde, um quadro de grandes mudanças e insatisfações que conseqüentemente levam a um repensar, no contexto político e sócio-econômico, a problemática da saúde, a organização dos serviços de saúde, o conhecimento científico e tecnológico da enfermagem, bem como o desenvolvimento do processo educativo de formação profissional.

Para Ferreira et al, apud Mendes (1996) numa análise prospectiva da educação em enfermagem na América Latina, levantaram o diagnóstico sobre a prática da enfermagem e destacam que a sua força de trabalho representa 55% do pessoal de saúde, sendo que a maioria tem pouca ou nenhuma preparação específica. Ressalta a queda no número de enfermeiros e a oferta de empregos no mercado; observa a busca por serviços temporários no intuito de compensar os baixos salários, aumentando assim a jornada de trabalho. Afirmam que com a implementação de tecnologia sofisticada nos hospitais, crescem as perspectivas de trabalhos especializados e surgem novos campos na saúde

ocupacional. Essas mudanças demandam programas de atualização e educação permanente. Constatam também que a prática social do enfermeiro está distante da assistência direta ao paciente, à família e à comunidade, e que enfrenta uma realidade desintegrada do ensino e pesquisa, assumindo a administração dos serviços, sem contudo incorporar o poder nas decisões, reflexo de modelos de atuação profissional obsoletos.

Segundo as autoras, a educação na enfermagem apresenta alguns sinais de transformação, quando se percebe a preocupação das escolas em direcionar seus currículos também à comunidade, apesar do maior foco ser direcionado ainda aos hospitais. Entretanto falta uma formação pedagógica e especializada dos docentes.

A enfermagem necessita rever a sua prática e redefinir seu papel profissional, lutar pela auto-suficiência na tomada de decisões, romper com modelos rígidos e práticas tradicionais, que determinam o descompasso entre a formação profissional e a sua utilização no mercado de trabalho. Como estratégia para transformar a realidade, da prática assistencial à formação de recursos humanos na enfermagem, Ferreira et al, apud Mendes (1996) sugerem um investimento na pesquisa, a ser incorporado como uma nova cultura dentro da profissão e Freitas, apud Mendes (1996), aponta que a formação do enfermeiro deve visar a aquisição de competências de nível técnico, científico, administrativo e político.

Segundo Pino, apud Mendes (1996), a prática educacional brasileira expressa duas tendências distintas: a primeira, dirigida para o desenvolvimento técnico e para o mercado de trabalho, que segue princípios da racionalidade técnica, de caráter conservador e liberal; e a segunda, que articula a prática profissional às questões sociais,

valorizando a participação do agente no processo, de forma responsável e crítica.

Na percepção de Saupe (1992) a transformação da educação em enfermagem, ainda que sutilmente, já teve início, pois em sua pesquisa sobre o ensino de enfermagem detectou um avanço no grupo de docentes. E ressalta que as características do professor de enfermagem, descrito como crítico, e muitas das características do professor considerado moderado, raramente existiam, ou era quase impossível de ser encontrado nas décadas anteriores, e salienta que se este professor existia, ele não agia, não se expressava.

Para Lima, apud Mendes (1996), na enfermagem brasileira existem contrastes entre os modelos tradicionais e os inovadores da prática profissional e questiona-se a prática técnico-científica acrítica, descompromissada frente às contradições e demais práticas sociais. Para a referida autora as enfermeiras brasileiras possuem visões conflitantes sobre a profissão, enquanto prática social ou exercício de atividades técnico-científicas, visões estas que determinam as vocações de generalista e especialista, expressas na formação profissional. Atribui à prática social do enfermeiro um caráter reprodutor das relações de trabalho, seguindo os modelos existentes, frente às transformações de ordem política, econômica e cultural.

Lima, apud Mendes (1996), considera as escolas co-responsáveis pela construção da postura subserviente e acrítica do enfermeiro, que delinea o modelo de obediência e submissão, viabilizado pela pedagogia tradicional, que procura difundir conhecimentos e valores idealizados, desvinculados da realidade prática.

Entretanto Krowczuk, apud Mendes (1996), analisando as dissonâncias na formação do enfermeiro, ressalta a perspectiva de resgatar

o compromisso social do enfermeiro, em consonância com uma prática transformadora que se contraponha à reprodutora nas relações de trabalho, questionando veementemente o ensino formal desvinculado das reais necessidades prioritárias da população. Portanto, acredito ser urgente a tarefa das escolas de enfermagem, através de seus professores e alunos, de incorporar e assumir o compromisso social, enquanto agentes críticos, de transformar a prática profissional.

Segundo Lunardi (1993) é necessário que se questione, na enfermagem, o autoritarismo, o controle e a rigidez presentes na educação; que sejam objeto de preocupação as características de docilidade, conformismo e submissão, predominantemente apresentadas pelas enfermeiras, tanto no exercício da assistência, como na docência. Para a autora as docentes enfermeiras têm contribuído de modo eficiente e competente, com o auxílio de vários instrumentos disciplinares, para a reprodução de enfermeiras disciplinadas, à semelhança delas mesmas, também resultado de eficientes e competentes reproduções de outras profissionais disciplinadas. Na percepção da autora, ser submissa, submeter-se à obediência, à disciplina, à padronização e ao servir no dia-a-dia do exercício das práticas, parece uma cultura própria das enfermeiras, que se produz e se reproduz como algo que se encontra num primeiro plano. Entretanto, no meu entender, esta postura tem relação também com afetividade trazida na sua formação, quando tenta ser dedicada, afetuosa, carinhosa nas relações que estabelece no seu cotidiano.

Lopes (1988) ressalta que a enfermagem representa o maior contingente de trabalhadores de saúde e, no entanto, ocupa uma posição secundária. As estatísticas de saúde, em nível de sistema, não apontam a enfermagem como executora de atos concretos de saúde, que revertem em benefício da população. As enfermeiras são a maioria, mas não possuem,

nessa estrutura, participação nos níveis decisórios, não detêm autonomia nem no seu próprio campo de ação.

Para Lopes (1988) o trabalho da enfermeira e de enfermagem é comparado com o trabalho doméstico, não contabilizado. E salienta que o que não é contabilizado não tem valor econômico ressaltado, e por não ter valor econômico ressaltado, não tem direitos respeitados. Na visão da autora construiu-se um quadro na enfermagem, a partir de uma visão idealizada da profissão, que se contrapõe a um dia a dia que nada tem de poético, que mostra uma realidade de trabalho explorado, gerador de tensões, com carga excessiva de trabalho, mal remunerado e com pouquíssimo poder de barganha frente à classe dominante.

Levando esta questão para dentro do processo educativo na enfermagem, afirma Lopes (1988, p.214) “ *que as escolas inculcam em seus alunos a face da enfermagem sempre boa, nobre, sagrada, respeitada, abençoada; a despeito da realidade teimar em apresentar uma face concreta contraditória, problemática, desvalorizada e explorada. A educação não ocorre enquanto ato de mudança e transformação mas sim se perpetua enquanto domesticação ou puro adestramento, servem assim como legitimadores de uma condição subalterna e representam importante papel na produção e reprodução da ideologia dominante*”.

O desafio consiste em elaborar uma tecnologia educacional capaz de facilitar ao aprendiz a percepção de uma realidade objetiva e capacitá-lo a atuar sobre ela (Rodriguez Neto et al, apud Nunes 1980).

Para Nunes (1980) é altamente positiva a tentativa de inovar e criar diferentes modalidades de ensino e serviço, pois quem deve determinar a prática e a formação de recursos humanos é a situação concreta, diferente e específica a cada realidade.



Para Kamiyama (1981) uma profissão mantém imutável o seu objetivo final, isto é a essência dos serviços a prestar, entretanto a forma pela qual os presta deve sofrer modificações, segundo as necessidades da população alvo, alterações essas que precisam ser incorporadas nos planos de ensino profissional.

No entender de Waldow (1990) as escolas de enfermagem, e respectivos docentes, possuem um dos mais importantes papéis no desenvolvimento da profissão. Seguindo este raciocínio, é importante colocar a idéia de Castellanos, apud Waldow, (1990, p.36) com a qual concordo, de que *“a Escola de Enfermagem, como instituição universitária de formação de recursos humanos para a área de assistência à saúde, deixa de cumprir seu papel na medida em que não exerce influência nas mudanças que se processam na estrutura social e, particularmente, no sistema de saúde, bem como torna-se ineficiente na medida em que não tenta desenvolver um mínimo de crítica reflexiva sobre a prática profissional”*.

Na percepção de Waldow (1990) é urgente repensarmos a questão do ensino e do tipo de conhecimento produzido nestas instituições, uma vez que aí se encontram uma parcela de docentes improdutivos e/ou descompromissados aliados à questão da utilização do poder e do autoritarismo que ainda prevalece nestes locais, inibindo uma posição mais dinâmica e crítica dos docentes.

Para Loyola, apud Waldow, (1990) a “docilidade” no comportamento da enfermeira tem seu início na escola, pois a atuação repressiva dos docentes vai moldando uma estudante pouco questionadora, e muito pouco participativa da vida política da universidade. Esta, com certeza, tornar-se-á uma enfermeira pouco participante dos órgãos de classe, submissa, passiva, alienada, acrítica, uma profissional mera

cumpridora de tarefas.

No entender de Waldow (1990, p.37) “ *há necessidade de um trabalho constante de mobilização para conscientização da enfermeira, no sentido de ela assumir uma posição de envolvimento, de crítica e de reflexão sobre sua prática e sobre sua ação de ser e estar num mundo de relações*”.

Segundo a autora este trabalho deve se iniciar nas escolas, deve prescindir de uma mudança de atitude dos docentes, bem como a forma como tem sido conduzido o ensino e praticada a profissão de enfermagem devem ser repensados.

No questionamento de Waldow (1990) sobre a reduzida participação do docente em discussões de temas direcionados para o currículo e ensino, ressalta-se novamente a questão da falta de postura crítica e acomodação que tem caracterizado a enfermagem. Seria esta postura a causa, ou seria a falta de exercício do pensamento que tem caracterizado a população feminina?

Para Waldow (1990, p.38) “*A mulher persiste em ser dependente, oprimida, protegida. Ela parece aceitar e acomodar-se a este papel, que constitui uma herança da qual ela tem grandes dificuldades de se libertar. Por outro lado, a enfermeira tem reproduzido o papel de dominação em suas relações com subalternos, representados por alunos, trabalhadores de enfermagem e com o próprio paciente, pois nestas relações, ela é a detentora do saber, do poder*”.

Neste contexto, também é importante salientar que a população desconhece a verdadeira função e papel da enfermeira, e portanto, não exige. Tal quadro é difícil de ser revertido, pois a enfermeira não encontra apoio, e não tem coragem de lutar para mudar a situação.

Contribui neste sentido Mendes (1988), quando comenta que o

cliente, em sua quase totalidade, desconhece o “Saber do enfermeiro” e por isso não valoriza a sua prática, permitindo que todas as ações de enfermagem, desde as mais elementares até as mais complexas, sejam executadas por qualquer categoria profissional, inclusive pelos inadequadamente preparados. Sendo esta a percepção do papel do enfermeiro, é remota a possibilidade de ele se organizar e ter poder político junto à esfera governamental na reivindicação de uma assistência de enfermagem de melhor qualidade e isenta de riscos.

Na percepção de Waldow (1990) a conscientização profissional e a reflexão crítica sobre a prática social da enfermeira é condição fundamental para a implantação de uma política de mudança. Este espírito crítico, empreendedor, de luta deve ser estimulado por meio de um ensino crítico e libertador, que venha de encontro aos interesses da profissão e ao respectivo desenvolvimento e supere, transcenda os interesses individuais e do poder dominante, que tanto alienam e anulam a classe de enfermagem.

Para a autora, nesta busca por uma identidade e postura crítica, existe uma questão antecedendo qualquer tentativa de mudança: a busca, através da reflexão com bases filosóficas, éticas e morais, da mudança interna do próprio indivíduo que pretende realmente assumir-se como profissional de enfermagem. “ *Este processo de reflexão e de pensar o ‘ser enfermeiro’ enquanto sujeito de ação e de relação em sua prática, em toda sua historicidade num contexto social, político, econômico e cultural deve iniciar-se nas escolas*” (p.39).

De acordo com Angelo (1994, p.11) “o propósito central da enfermagem é cuidar de pessoas, estejam elas vivenciando problemas de saúde ou não”. E diz “o cuidado como centro, é uma tendência atual, que possibilita mudanças significativas na educação em enfermagem”.

Salienta ainda “a ordem atual reside em mudar o foco de ensino, do treinamento para a educação, da técnica para a compreensão, do conteúdo estrito para a tomada de consciência crítica”.

Lima (1994), ao analisar o ensino de graduação em enfermagem, ressalta a questão do mesmo estar acontecendo desvinculado da realidade do país, baseado num modelo tradicionalmente voltado para a assistência hospitalar individual, centrada em especializações. Salienta ainda que é grande o desafio dos docentes frente ao novo currículo de enfermagem voltado para uma concepção de educação transformadora. Sugere que deve haver um equilíbrio entre os aspectos curativos e preventivos, na formação do enfermeiro, além de incluir também a pesquisa nas atividades de ensino e no cotidiano da enfermagem.

De acordo com Fernandes (1994, p.155) “Os cursos de enfermagem, enquanto unidades acadêmicas, devem constituir no espaço privilegiado, não só da reflexão teórica, da produção do saber, da divulgação e crítica desse saber, exercidos nos laboratórios, nos serviços e nas salas de aula, mas também da formação de profissionais-cidadãos comprometidos com as necessidades concretas de vida da população”.

Segundo a autora a construção e manutenção de um ensino de qualidade implica, necessariamente, numa infra-estrutura adequada, com laboratórios equipados, bibliotecas atualizadas, professores de tempo integral em quantidade e qualidade compatíveis com o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Conseqüentemente, será necessário existir condições para que o professor possa estudar, produzir conhecimento através da pesquisa, divulgar esse conhecimento, realizar críticas e expor-se a elas, participar de trabalhos coletivos com estudantes e profissionais da área ou de áreas afins e, sem dúvida, ter condições de se atualizar e

avançar na sua área de conhecimento.

O desafio neste final de século, segundo Fernandes (1994) é garantirmos um ensino de qualidade, diversificado, aberto a todas as classes sociais, adequado às reais necessidades de saúde da população e ao desenvolvimento econômico social do país; um ensino capaz de formar profissionais - cidadãos, associados à pesquisa, e que os resultados dessas pesquisas venham contribuir para o desenvolvimento da enfermagem e para o diagnóstico e equacionamento dos problemas de saúde do país.

#### **4.2. A Educação Profissional na Enfermagem e a Valorização do Discente**

Gastaldo e Meyer (1989, p.10) analisando a situação da enfermagem no Brasil, salientam que *“a enfermagem segue sendo uma profissão feminina, e como tal, com sérios problemas envolvendo a desvalorização do profissional na equipe de saúde, más condições de trabalho, tais como as longas jornadas e condições insalubres, baixa remuneração comparada a outras profissões de nível superior e frágil estrutura a nível político”*. Percebem uma enfermagem desvinculada das necessidades da maioria da população, pouco conhecida em sua estrutura e organização, mantendo na base a ênfase na conduta em detrimento do conhecimento.

Colocando o aluno neste contexto é oportuno citar Godoy et al (1984) que percebem em suas experiências como docentes e no contato diário com colegas, que o aluno freqüentemente fica *“desencantado”* ao vivenciar os aspectos práticos da profissão e sente-se nivelado para baixo com as ocupações de enfermagem.

Já Nakamae (1992) demonstra em seus estudos que um número razoável de alunos mostra-se frustrado em sua carreira, antes mesmo de

nela ingressar.

Para Santos et al (1988) a imagem é fundamental no desenvolvimento profissional e está relacionada diretamente ao poder, autonomia e ao “*status*” da profissão. Trazendo esta reflexão para dentro da enfermagem, a projeção de uma imagem negativa dificulta o desenvolvimento da profissão e o seu reconhecimento pela sociedade. Uma imagem positiva é importante tanto para uma maior valorização da profissão quanto para a sua continuidade.

Para as autoras o papel dos educadores, na propagação de uma imagem positiva na profissão de enfermagem, é de vital importância, sendo necessário desenvolver e estimular nos alunos a crença em si mesmos, na capacidade de promover mudanças na imagem profissional, conquistando assim autonomia e poder e, ao mesmo tempo, consolidando a enfermagem como profissão.

Outra questão abordada por Baptista (1988), o que gera descontentamento no aluno, refere-se às discrepâncias na filosofia educacional e na orientação pedagógica. A autora coloca que os alunos do ciclo pré-profissional percebem o enfoque dos professores de enfermagem voltados mais à aparência, ao comportamento do que aos conteúdos teóricos. São diferentes dos demais professores que lecionam disciplinas comuns às demais áreas da saúde e, nas quais, sentem-se com mais liberdade e maior cobrança quanto aos conteúdos teóricos. Entretanto, ressaltam que é comum a discriminação dos estudantes de enfermagem por alguns professores do ciclo pré-profissional e por estudantes de outras áreas.

Borba (1995), nas observações que tem feito de sua prática, também constata a questão da discriminação sofrida pelos alunos por parte de alguns professores da área pré-profissionalizante e ressalta a questão dos

altos índices de reprovação e a inadequação dos conteúdos dessas disciplinas às necessidades para atuação do enfermeiro.

A autora enfatiza ainda que, como estudantes universitários, os alunos de enfermagem enfrentam peculiaridades como a realidade de saúde do país, a falta de apoio fornecida às instituições, o desconhecimento e a pouca valorização da profissão pela sociedade, bem como a perspectiva de baixo salário, más condições de trabalho e o constante contato com a dor e o sofrimento.

Borba (1995) coloca que a evasão é um dos problemas enfrentados pelas escolas, pois muitos alunos entram no curso não tendo escolhido a enfermagem como primeira opção, seguido de outros que se desiludem com o curso, situação esta que é agravada com a discriminação que sofrem por parte de outros profissionais de saúde, e muitas vezes da própria equipe de enfermagem, que não deixa os alunos se sentirem integrados ou parte do local onde realizam os estágios. Questionam ainda a aplicabilidade prática de muitos conteúdos que recebem, bem como a prática pedagógica autocrática de muitos docentes, a qual não permite um relacionamento adequado entre professor e aluno.

Outro ponto levantado pela autora refere-se à ansiedade que o aluno enfrenta no ensino de enfermagem, situação esta que não é compreendida ou percebida pelos docentes responsáveis pelo processo educativo. Eles veiculam o discurso da visão holística do ser humano e, no entanto, não olham para o estudante de forma integral, como dizem e acreditam olhar o cliente-paciente. E assim, corroboram com a dificuldade que o aluno enfrenta em formar outra visão sobre o homem, que não seja a parcial, fragmentada e nem sempre contextualizada.

Lanthier (1983, p.67) ressalta que *“quanto mais estreito e verdadeiro for o relacionamento entre o professor e o aluno de*

*enfermagem mais estimulado ele se sentirá e melhor saberá estabelecer um diálogo efetivo com os seus pacientes”.*

Os resultados da pesquisa de Lanthier (1983) mostram que os estudantes desejam que os professores criem, no ensino, um clima de diálogo, de abertura e confiança ou seja, um clima de diálogo aberto, franco e verdadeiro, no qual se sintam aceitos e compreendidos, pois referem que isto contribui muito para sua aprendizagem.

Segundo Costa, Leite e Sanchez (1982) a universidade, como sistema aberto, tem a responsabilidade de oferecer uma contribuição efetiva ao estudante para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas atividades de produção e, conseqüentemente, a aceleração do desenvolvimento do país depende, em grande parte, dos profissionais egressos das universidades.

Conforme as autoras, os educadores da área de enfermagem têm se preocupado constantemente com a avaliação do rendimento escolar e com o aperfeiçoamento contínuo do desempenho eficiente do estudante. Tal desafio torna-se maior quando deparamos com grande número de estudantes necessitando trabalhar durante o curso e, que, por conseqüência, se encontram freqüentemente com fadiga e “*stress*”. Deste modo, diante desta problemática, o professor deverá utilizar estratégias diferenciadas para tais grupos. Estratégias estas que necessitam da observância de alguns princípios como: valorizar o estudante de enfermagem como um ser biopsicossocial; promover meios para uma relação docente/discente satisfatória; promover a integração do estudante na comunidade universitária; preparar o aluno para enfrentar naturalmente as avaliações da aprendizagem, sem as tensões e as preocupações que lhes impõem o sistema tradicional de ensino; e acompanhar o aluno, de um modo efetivo, a fim de promover uma participação ativa e permanente no



processo ensino/aprendizagem.

Espírito Santo, apud Utyama (1991), afirma que o aluno, de um modo geral, encontra muita dificuldade em se situar como pessoa, e em integrar o conhecimento que adquire em sala de aula com sua experiência de vida ficando, dessa forma, o ensino desarticulado de sua realidade pessoal.

Para Santos, Boemer e Casagrande (1987) a preocupação com a maior eficiência no desenvolvimento de atividades de enfermagem leva à necessidade de um ensino renovado e renovador, mais capaz de produzir os resultados de aprendizagem esperados, ou seja, profissionais aptos a compreender os fenômenos que envolvem o cliente, a tomar decisões e resolver problemas com base nos conhecimentos adquiridos.

As autoras ressaltam que os resultados de aprendizagem são mais eficazes quando o aluno coloca-se como o agente do processo ensino-aprendizagem, participando de forma ativa da sua própria formação e adquirindo crescente independência e autonomia de pensamento.

Segundo Saupe (1992) a participação dos alunos em sala de aula é pequena, contudo aumenta na medida em que o conteúdo possibilita opinião pessoal. Eventualmente questionam o método, mas não questionam o conteúdo. Muitos trabalham e é comum encontrar alunos cansados, dormindo e com pouca disposição para os estudos em sala de aula. Entretanto esta situação modifica-se quando as ações são práticas ou exigem a participação do aluno. A autora frisa que o aluno *“precisa ser levado a reconhecer que, ao nível da Universidade, ele já dispõe de mecanismos que lhe possibilite influenciar nas questões de seu interesse, pelo caminho da participação organizada, e que ele não está explorando suficientemente este direito, recentemente adquirido, de participar dos órgãos decisórios”*(p.157).

Para Angelo et al (1989) o aluno só aprende de forma significativa quando o objeto de estudo está de acordo com seus objetivos individuais, ou seja, quando lhe interessa pessoalmente.

Watanabe et al (1984) analisando suas experiências concluíram que realmente o método de ensino centrado no aluno, foi para elas a melhor forma de se obter uma aprendizagem significativa e ressaltam *“aprender para nós é algo muito além do que atingir temporariamente objetivos pré determinados por outras pessoas. O significado de aprender é profundo e envolve refletir, sentir e mudar atitudes. Portanto, é um momento intenso, cheio de vida, pois há exteriorização de algo interior do ser humano. Aprender é mostrar-se verdadeiro, é sentir-se crescendo, é aceitar-se, é evoluir”* (p.123).

Conforme Ribeiro et al (1982) na formação profissional do enfermeiro o importante é que ele seja um agente de mudanças e para tal é necessário que ele adquira atitude favorável para refletir, estudar, descobrir as suas deficiências no trabalho e saber onde procurar recursos a fim de vencer tais dificuldades. Enfim, que seja um profissional dinâmico, capaz de responder criativamente aos problemas do seu trabalho.

Para tanto, de acordo com Guimarães e Morosini (1986), é necessário no ensino que se solicite do aluno a capacidade de raciocínio, a problematização do real, fornecendo-lhe os meios de alcançar uma autonomia. Enfim, é urgente e necessário introduzir a pesquisa na graduação, que ela permeie todas as disciplinas, para que o estudante não apenas aprenda a pesquisar e produzir conhecimento, mas adquira este hábito levando-o consigo para fora dos muros da universidade.

## 5. MARCO CONCEITUAL

A utilização de um marco conceitual ou teoria está sempre presente na ação humana por mais rudimentar que seja, mesmo quando o sujeito não tem consciência deste fato ou não consegue expressá-lo. Esta teoria, quando está conscientemente introjetada e criticada no exercício da ação, torna-se uma práxis, práxis esta que é uma ação refletida pela conscientização.

Segundo Trentini (1987), os profissionais da área de enfermagem, nos últimos tempos, têm empregado grandes esforços para desenvolver um corpo de conhecimentos específicos para orientar a prática de enfermagem. Entretanto, esse esforço, que resultou no desenvolvimento de várias teorias e de inúmeros trabalhos de pesquisa, não foi suficiente para que essa prática se desenvolvesse vinculada às bases teóricas próprias da enfermagem. Para autora, *“essa lacuna entre teoria e prática na enfermagem será preenchida à medida que houver uma estreita relação entre teoria, pesquisa e prática”* (1987, p.135).

No desenvolvimento da minha prática assistencial educativa de enfermagem, a utilização de um referencial teórico tornou-se luz e direção do processo de trabalho. Trabalho este que foi guiado pelo pensamento conscientizador e transformador de Paulo Freire, cidadão do mundo, comprometido com as mudanças da sociedade, sujeito que faz de sua práxis uma prática de ação e reflexão voltada para a transformação da realidade.

A escolha desse referencial deu-se em função da descoberta e encanto com uma linha de pensamento de cunho transformador, voltada para uma sociedade mais justa e fraterna, consciente e comprometida, bem como pronta a intervir na realidade para mudá-la.

Segundo Minayo (1994, p.92) *“Toda construção teórica é um sistema cujas vigas mestras estão representadas por conceitos. Os conceitos são as unidades de significado que definem a forma e o conteúdo de uma teoria. Podemos considerá-los como operações mentais que refletem certo ponto de vista a respeito da realidade, pois focalizam determinados aspectos dos fenômenos, hierarquizando-os. Desta forma eles se tornam um caminho de ordenação da realidade, de olhar os fatos e as relações e, ao mesmo tempo um caminho de criação”*

Contribui neste sentido Saupe (1992, p.19) quando diz: *“que teorias são concepções ou representações mentais que procuram explicar a realidade e apesar de não darem conta de sua totalidade, contribuem para o seu entendimento e subsidiam novas interpretações e transformação dessa mesma realidade”*.

Os conceitos construídos e a seguir apresentados formaram o eixo de sustentação no desenvolvimento da prática assistencial educativa, voltada para o processo ensino-aprendizagem da assistência de enfermagem, na educação formal do discente do ciclo profissionalizante do curso de enfermagem.

Segundo Trentini (1987 p.138), citando Neuman, *“Marco conceitual é um conjunto de definições e de conceitos interrelacionados. Há no entanto, marcos conceituais de diferentes níveis e com diferentes objetivos. Um determinado marco conceitual pode ter o objetivo de descrever uma área de conhecimento como, por exemplo a enfermagem; um outro marco conceitual pode ter sido desenvolvido com o objetivo de guiar um estudo específico de pesquisa ou um currículo”*.

A autora salienta que, quando se trata de um marco conceitual, desenvolvido especificamente com a finalidade de servir de guia para a pesquisa ou currículo, este não é sinônimo de teoria de grande porte.

Seguindo este raciocínio, é importante esclarecer que o conjunto de conceitos e definições integrantes do referido marco, estão orientados para este momento específico, representam a proposta da autora ao trabalhar esta prática especificamente. Entretanto, podem ser ampliados ou adaptados a outros contextos, uma vez que, segundo Trentini (1987, p.141), *“A teoria direciona a pesquisa e a prática, explica a prática, e gera problemas de pesquisa. A pesquisa gera, testa e redefine a teoria. A teoria redefinida volta a ser aplicada na prática, e os resultados da pesquisa são usados para melhorar a prática”*.

### 5.1. Conceitos

A construção destes conceitos está fundamentada principalmente nas obras de Paulo Freire (1980), (1991), (1992), (1993(a)), (1993(b)), (1994) e (1995(a)) e (1995(b)) bem como nas obras de autores como Cunha (1985), Oliveira (1991), Jorge (1981), Gadotti (1991(b)) e Brandão (1994) que estudaram e analisaram o referencial teórico de Paulo Freire. Exceção feita ao conceito de ética no qual, além de utilizar Paulo Freire, associei Gelain (1988); (1995) e Germano (1993) na construção final do conceito, sem no entanto, sair da linha de pensamento conscientizadora e transformadora de Paulo Freire.

**Mundo:** percebido como uma realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens e que também não se transforma por acaso, mas pela ação histórica do homem.

**Homem** - visto como um ser social, histórico, comprometido com a transformação da realidade, que tem a capacidade de sair de seu contexto,

de sua realidade, de seu mundo, de admirá-lo objetivando transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação. Um ser inconcluso, capaz de atuar e refletir, que exatamente pela capacidade de refletir, de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas se torna um ser da práxis. Um ser de relações, que está no mundo e com o mundo, que é capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Um ser vocacionado para o aperfeiçoamento, para “ser mais”, que educa e é educado, aprende e ensina e que, exatamente por desenvolver a consciência crítica e estar imbuído de princípios éticos é capaz de transformar a realidade, transformação esta vinculada ao grau de consciência desenvolvido neste processo.

O homem nesta prática educativa é um grupo de alunos do curso de enfermagem que são vistos como seres humanos ligados a uma família, à sociedade, pertencentes a um grupo cultural com os quais compartilham valores, crenças e atitudes. São homens que têm o seu saber e potencialidades para aprender.

**Sociedade:** vista como uma nova sociedade que, sendo sujeito de si mesma, tem no homem e no povo, sujeitos de sua história. Sociedade que se descobre inacabada, com um sem-número de tarefas a cumprir; com uma participação atuante do povo no seu processo histórico. Uma sociedade que tem voz e participação, e percebe que não existe mundo sem homem e nem homem sem mundo, e que a transformação do mundo significa a humanização de todos.

**Educação:** é compreendida como uma tarefa que deve levar o homem a ser sujeito e ser mais, ajudando-o a desvelar a realidade que o

cerca, a dominar os conhecimentos que esclarecem, a libertar-se pela tomada de consciência das coisas do mundo, a participar efetivamente da vida social, compreendendo o que ocorre ao seu redor.

Uma educação referida à realidade, que só é viva, só forma, só constrói conhecimento quando nasce da prática social, quando responde às exigências da vida social e às aspirações dos indivíduos em relação à sua existência concreta. Educação percebida como um processo de caráter permanente, dinâmico e inacabado de descoberta, no qual o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Uma educação que perceba a relativização do saber ou da ignorância, ou seja, que perceba que não há saber, nem ignorância absoluta. Uma educação em que o educador se coloque na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. Uma educação que se sabe determinada socialmente, mas que também é capaz de influenciar e reorientar esta determinação, ou seja, ser determinada e determinante.

**Conscientização:** é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Implica em ir além da esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica ou seja uma posição de estudo crítico, com base científica frente à realidade desvelada.

É um processo no qual o educador e o educando se conscientizam auxiliados pelo movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a ação subsequente no processo de luta pela libertação do indivíduo e transformação da realidade. É a capacidade de descobrir a razão de ser das coisas, descoberta esta que deve ser acompanhada de uma ação transformadora.

Conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que propicia o seu desvelamento e permite conhecê-la para, a partir daí, conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. Conscientização que só pode existir na práxis, ou seja, no ato ação-reflexão. Uma conscientização como atitude crítica dos homens na história, com conseqüente engajamento no papel de sujeito que faz e refaz o mundo, um processo contínuo que não terminará jamais.

***Processo Educativo/Processo Ensino-Aprendizagem:*** entendido como um processo que perceba educador e educandos caminhando juntos, comprometidos com a realidade, um processo baseado no diálogo que desde o início procura esclarecer e despertar a consciência do educando para perceber e compreender a realidade que o rodeia, a realidade em que vive. Um processo educativo em que as pessoas educam-se, mediadas por determinado objeto do conhecimento que é a própria realidade, a realidade vivida que aí está a desafiar-las a conhecê-la e a transformá-la. Um processo que permita o homem desenvolver as capacidades para atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Um processo ensino-aprendizagem que, no âmbito escolar, considere o ensino e a aprendizagem duas facetas de um mesmo processo, no qual ensinar significa possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica e aprender significa libertar-se da alienação, buscando desta forma respostas criativas, bem como uma ação e reflexão autênticas sobre a realidade, objetivando sempre a transformação da mesma. Um processo ensino-aprendizagem em que não é possível ensinar nada sem conhecer a realidade vivida pelo grupo com o qual se pretende trabalhar, que não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, o seu saber, o seu método e o material de sua fala. Um processo em que o



educador não apenas educa, mas que é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa.

**Diálogo:** entendido como um importante componente do processo educativo. Um encontro fraterno onde há troca de experiências e idéias sobre essas experiências, a partir do saber que cada indivíduo é portador. É o encontro em que se solidarizam a reflexão e a ação de seus sujeitos direcionados ao mundo a ser transformado e humanizado.

O diálogo é um ato de amor, de humildade, de confiança, de fé, uma fé pela qual os homens expressam o seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar, fé na sua vocação de **ser mais**, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. Diálogo em que haja um pensar verdadeiro, um pensar crítico, um pensar que não aceita a dicotomia mundo-homens, e reconhece que existe entre eles uma inquebrantável solidariedade. Diálogo, que é a comunicação verdadeira entre os homens, que é ação e reflexão, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, palavra que tenha ação transformadora que desvela a realidade, permitindo a compreensão da mesma, palavra que sirva de instrumento de releitura coletiva da realidade social, onde acontece a relação entre os homens.

**Ação - Reflexão:** É o movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a ação subsequente no processo de luta pela transformação da realidade. Este movimento objetiva buscar a práxis que é uma ação refletida pela conscientização.

**Transformação:** entendida como resultado da ação e reflexão dos homens sobre a realidade, para criação de um novo mundo, ou seja, ação voltada para o ato de criar e recriar o mundo, modificando a realidade.

**Utopia:** é o compromisso histórico do ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. É anteprojetado de transformação da realidade, que só tornar-se-á projeto na práxis histórica, onde obviamente será viável, real. Entre a utopia e sua realização há um **tempo histórico**, que é o tempo da ação transformadora, da construção de nossa realidade.

**Ética:** entendida como preocupação básica em conhecer as potencialidades de cada pessoa e colaborar para que elas se realizem, tendo como fundamento a justiça, o respeito à vida, à dignidade e os direitos da pessoa humana. É também compreendida como um compromisso junto à população, na busca de uma consciência crítica da realidade, objetivando o exercício da cidadania e o desenvolvimento do espírito de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

**Enfermagem:** entendida como um processo criativo que favoreça a relação dialógica entre cliente e enfermeiro, por meio do qual cada um perceba o outro e a situação e assim desvelem a realidade, tornando-se sujeitos críticos do processo. E sendo sujeitos do processo, possam intervir nele, e intervindo nele, ajudem a melhorar e humanizar as relações dos homens. Uma enfermagem que veja o cliente (indivíduo, família e comunidade) na sua integralidade, acreditando no seu poder de ser mais e de vir-a-ser e que reconheça também o seu saber.

## 5.2. Inter-Relação dos Conceitos

O educador e o educando, numa prática educativa ética, desenvolvem um processo de ensino-aprendizagem, mediado pelo

**diálogo**, levando a uma **ação-reflexão**, na procura de promover a **conscientização** do indivíduo, com o intuito de desencadear uma **ação transformadora**, na qual o homem é o sujeito ou agente de mudança social, tendo este processo uma inter-relação constante com o **processo educativo geral da sociedade**.

## **6. CAMINHO METODOLÓGICO**

A proposta iniciou-se com o desenvolvimento de um exercício pedagógico, denominado de prática assistencial educativa, com um grupo de alunos do quinto período da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Vale do Itajaí, nos meses de setembro e outubro de 1995, e terminou com o diálogo fora do grupo, com cada aluno, seguido da aplicação de um questionário, efetuado nos meses de outubro e novembro de 1996, objetivando avaliar a primeira etapa desta proposta, e retomar os temas geradores na busca de uma reconfirmação ou uma nova posição sobre os dados colhidos.

Com o intuito de procurar desvelar o processo ensino-aprendizagem da assistência de enfermagem, conforme percepção dos discentes, para de alguma forma contribuir na sua melhoria, é que procurei, imbuída de muito estímulo, desenvolver uma prática assistencial educativa, objetivando buscar a ação e reflexão autênticas sobre a realidade deste processo educativo.

A escolha do itinerário de pesquisa de Paulo Freire deu-se pela proposta transformadora que ele contém. Considero, portanto, o método mais indicado, principalmente porque contempla a oportunidade de desenvolver um processo educativo com vistas à conscientização para o exercício efetivo da ação com reflexão, levando à transformação.

Neste percurso metodológico caminhou, simultâneo ao itinerário, o marco conceitual construído a partir das concepções do educador Paulo Freire, e esta construção teórica, representada por conceitos, se tornou o eixo de sustentação ou caminho de ordenação no desenvolvimento desta prática educativa.

Para Barreto (1991), Paulo Freire apresenta a questão da educação como uma relação entre professor e aluno mediado pelo conteúdo. Dessa forma, nessa relação, o conteúdo não é absolutamente secundário, nem é o ponto central, mas é o elemento que permite a relação educativa entre educador e educando. Nesse contexto o sujeito da educação não é só o aluno, mas é o aluno e o professor em relação, através do/ou mediados pelo conteúdo. Isso tanto aplica-se na escola, quanto em grupos e em Círculos de Cultura.

Nos Círculos de Cultura<sup>2</sup> a relação entre educador e educando tem que ser mediada por um conteúdo que exista na “cabeça” dos integrantes do grupo, e não só na “cabeça” do coordenador. Entretanto, a figura do educador é fundamental para que se produza o diálogo: um educador que não só estimule as pessoas a exporem o que pensam, mas que também exponha o seu parecer (Barreto, 1991).

Oliveira, tecendo comentários sobre as obras de Paulo Freire, ressalta algumas idéias básicas do autor: *“ninguém educa ninguém, mas ao mesmo tempo, ninguém se educa inteiramente sozinho. As pessoas se educam mediadas por determinado objeto de conhecimento que é a própria realidade, a realidade vivida que aí está a desafiá-las a conhecê-la e a transformá-la. (...) Não é possível ensinar sem aprender. Não é possível ensinar nada sem conhecer a realidade vivida por esse grupo com o qual o educador vai trabalhar. Cabe ao educador aprender com o educando qual é a sua realidade, obtendo assim os elementos básicos do processo de educação, de maneira que o educando possa então aprender com o educador, que dispõe de determinados instrumentos, determinadas*

---

<sup>2</sup> “O Círculo de Cultura é uma unidade de ensino que substitui a escola tradicional. É formado por um grupo de pessoas que se reúne para discutir seu trabalho, a realidade local e nacional, sua vida familiar, etc.. Nele não há lugar para o professor tradicional (‘bancário’) - que tudo sabe - nem para o aluno que não sabe. Assim, ao mesmo tempo, que aprende a ler e a escrever, o educando aprende a ‘ler’, isto é, a analisar sua prática e atuar sobre ela” (Gadotti, 1991 (b), p.147).

*experiências que, colocadas a serviço do grupo, podem permitir adquirir o conhecimento de si mesmo e de sua realidade, o que antes não tinha”* (1991, p.30-31).

Acreditando num processo educativo em que o educador se constrói junto com o educando, no qual ambos caminham juntos, comprometidos com a realidade, tendo como base do processo o diálogo, é que optei por realizar a prática assistencial educativa com o grupo de alunos com os quais, no momento, desenvolvia a disciplina de Enfermagem Médico-Cirúrgica I.

Entendia que esta aproximação que já possuía com o grupo, facilitasse o desenvolvimento do trabalho, pois já existia um vínculo de amizade, de referência grupal, de interação e confiança, fatores importantes para que se estabelecesse um diálogo pleno, o que se confirmou no decorrer do processo.

### **6.1. O Itinerário de Paulo Freire**

Paulo Freire criou um método de educação baseado na relação dialógica educador e educando. Este método tem como objetivo buscar uma ação e reflexão autêntica sobre a realidade, seja ela coletiva ou individual. É um processo permeado por um rico diálogo, que busca a conscientização com o intuito de proporcionar o desvelamento e a transformação da realidade.

Para Freire no trabalho de ensinar e aprender, há sempre “educadores-educandos” e “educandos-educadores”, ambos ensinam e aprendem. O *“método se constrói a cada vez que ele é coletivamente usado dentro de um círculo de cultura de educadores-e-educandos”*

(Brandão, 1994, p.24).

Na interpretação de Gadotti (1991(b)) o itinerário de pesquisa de Paulo Freire, ou seja, o método de formação da consciência crítica, passa por etapas distintas:

**- Etapa de investigação:**

Esta é a etapa da descoberta do universo vocabular em que são levantadas **palavras e temas geradores** relacionados com a vida cotidiana dos envolvidos e do grupo social a que eles pertencem. *“O objetivo da pesquisa do universo vocabular e temático é surpreender a maneira como a realidade social existe na vida e no pensamento, no imaginário de seus participantes”* (Brandão 1994, p.28).

**- Etapa de tematização:**

*“Nesta segunda etapa, são codificados<sup>3</sup> e decodificados<sup>4</sup> os temas levantados na fase de tomada de consciência, contextualizando-os e substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica e social. Descobrem-se assim novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados”* (Gadotti, 1991(b), p.39).

**- Etapa de problematização:**

*“Nesta ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para*

---

<sup>3</sup> *“A codificação é uma situação existencial, é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. As codificações, de um lado, são a mediação entre o ‘contexto concreto ou real’, em que se dão os fatos, e o ‘contexto teórico’, em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica”* (FREIRE, 1993 (b), p. 97 e 109).

<sup>4</sup> *“A descodificação é a análise crítica da situação codificada”*(FREIRE, 1993(b), p.97). Para FREIRE *“na codificação é ‘fotografada’ uma parte da realidade e na decodificação o educando faz a leitura dessa parte, isto é, está fazendo, no fundo, a leitura de sua prática naquela realidade e passa a entender a prática social que o constitui”* (1991, p.48).

o concreto, volta-se ao concreto problematizado. Descobrem-se os limites e as possibilidades das situações existenciais concretas captadas na primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando a superação de situações-limites<sup>5</sup> isto é, de obstáculos à hominização<sup>6</sup>” (Gadotti, 1991(b), p.40). Fica claro, portanto, que o objetivo final do método é a conscientização.

Para Bachelard, apud Gadotti (1995, p.11-12), “*uma verdadeira ‘vigilância epistemológica’(...) consiste em não aceitar como prontos os ‘procedimentos metodológicos’, mas em reelaborá-los historicamente em cada contexto. Não transplantá-los mecanicamente. A história de um método (= caminho) só pode ser contada ao finalizar a pesquisa. A direção tomada inicialmente é sempre provisória*”.

Bogdan e Biklen (1994) ao analisarem o método de Paulo Freire ressaltam que o mesmo leva a um aumento da consciência e estimula a formação de grupos organizados e politizados onde quer que seja posto em prática, e definem esta metodologia como uma investigação qualitativa aplicada em educação. Afirmam que “*Tal como no exemplo brasileiro, os esforços de investigação aplicada visam resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação (...). A investigação aplicada dirige-se a vários tipos de audiências (professores, administradores, políticos, pais e alunos), possuindo, contudo, em comum a preocupação pelas implicações práticas imediatas*” (p. 264).

---

<sup>5</sup> “*Situações-limites para Paulo Freire, são as situações que desafiam de tal forma a prática dos homens que é necessário enfrentá-las e superá-las para prosseguir. Para Paulo Freire, elas não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada*” (GADOTTI, 1991(b), p.156).

<sup>6</sup> “*Hominização: etapa de evolução do mundo em que surgem o homem e a mulher, ou seja, em que surge a capacidade de refletir e de atuar sobre a realidade para transformá-la*” (GADOTTI, 1991(b), p.40).

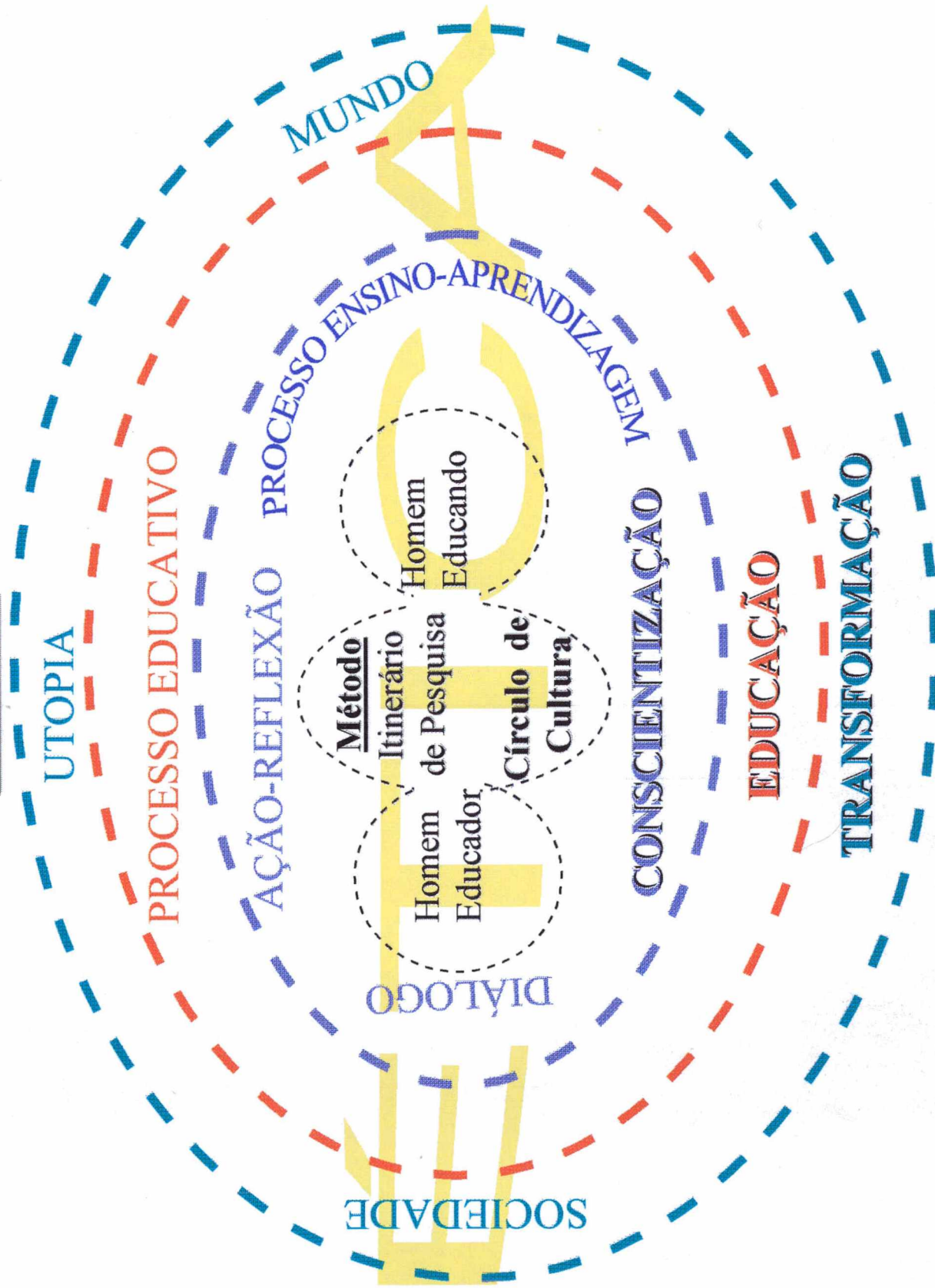


O método ou itinerário de pesquisa proposto por Paulo Freire não é um fórmula “*mágica*” ou pronta para a solução de problemas. É um caminho despretensioso, que vai em busca do desvelamento da realidade, procurando possibilitar ao homem o desenvolvimento da consciência crítica e, desta forma, participar ativamente do mundo na tentativa de humanizá-lo.

Como salientam Saupe, Brito e Giorgi (1997) o método propõe uma seqüência de passos, que vão se interrelacionando, num movimento de construção, que avança e retroage, de acordo com a necessidade de cada situação em particular, vivida no Círculo de Cultura. Nessa busca deseja-se imensamente que os homens apresentem mudanças, sejam elas evidentes ou não, mas que uma vez sensibilizados tenham um novo olhar sobre a realidade e busquem a transformação possível.

## 6.2. Representação Gráfica dos Conceitos e Método

### Conceitos



### **6.3. Implementação da Proposta**

#### **6.3.1. Primeiro Momento - Conhecimento da Proposta**

- Divulgou-se o projeto aos alunos do quinto período da Faculdade de Enfermagem do Vale do Itajaí (FAEVI), aproveitando-se o momento em que todos se encontravam em sala de aula na disciplina que leciono.

- Explicaram-se todas as etapas que compreendiam o desenvolvimento da prática assistencial educativa, deixando os alunos, desta forma, familiarizados com o projeto.

- Organizou-se, por adesão voluntária, um grupo de alunos para vivência em Círculo de Cultura.

A princípio, dezessete alunos se prontificaram a participar dos encontros, pois todos queriam fazer parte do grupo, mas efetivamente participaram nove alunos do Círculo de Cultura, número próximo ao estipulado no projeto com o qual se pretendia trabalhar.

#### **6.3.2. Segundo Momento - Estabelecimento do Contrato**

- Escolheram-se, com o grupo, o local, dias, horários e tempo de duração de cada encontro.

- Marcou-se com o grupo um encontro semanal, durante os meses de setembro e outubro de 1995.

- Esclareceram-se, ao grupo, os aspectos éticos e legais, do desenvolvimento da prática assistencial educativa.

- Explicou-se e ficou acordado com o grupo que o tema central dos encontros, objeto de reflexão, seria o processo ensino-aprendizagem da assistência de enfermagem.

### **6.3.3. Terceiro Momento - Aplicação do Método de Paulo Freire**

- Organizou-se a vivência em Círculo de Cultura, num local adequado, com os instrumentos necessários para que os encontros acontecessem de forma agradável, estimulando, assim, o espírito crítico e criador no grupo.

- Levantaram-se os temas geradores e seus respectivos sub-temas do processo ensino-aprendizagem da assistência de enfermagem.

- Foram priorizados, dentro do universo escolhido, os temas a serem trabalhados no grupo.

- Procurou-se animar os encontros, mantendo no grupo o espírito de troca e criação.

- Registrou-se, em diário de campo, o conteúdo das discussões efetuadas no Círculo de Cultura. Para isso tive a colaboração de uma colega mestranda que acompanhou todo o processo, fazendo as devidas anotações.

- Validaram-se com o grupo, ao término de cada encontro, ou no encontro seguinte, os registros feitos, as propostas de resoluções ou encaminhamentos sugeridos.

- Agendaram-se os temas para a discussão dos encontros seguintes.

- Procurou-se sempre deixar claro que o objetivo de vivência em Círculo de Cultura era desenvolver o espírito crítico no grupo e propiciar trocas para o crescimento pessoal e grupal.

- Nesta etapa aconteceram seis encontros para discussão efetiva sobre o processo ensino-aprendizagem. A duração média dos encontros foi de três horas, com a participação de nove alunos, sendo que a média de participantes por encontro foi de cinco alunos.

#### **6.3.4. Quarto Momento - Diálogo com o Discente sobre a Vivência no Círculo de Cultura**

- Efetuou-se um diálogo fora do grupo, com cada aluno, sobre a vivência, no Círculo de Cultura.

- Com intuito de favorecer a relação dialógica, e facilitar a obtenção dos dados utilizou-se um questionário que abordou os tópicos a serem discutidos e avaliados (Anexo 1). Este instrumento foi preenchido pelo próprio aluno no momento do encontro.

- No mesmo encontro, validaram-se com o discente, os resultados obtidos, com o auxílio da leitura e discussão dos dados registrados no questionário, que sofreram complemento conforme a necessidade.

#### **6.3.5. Quinto Momento - Descrição e Análise da Vivência Grupal e Individual**

- Para o desenvolvimento desta etapa, que objetiva a descrição e análise da realidade encontrada, submeteram-se os dados colhidos ao processo de análise a seguir descrito. Este possibilitou a organização, análise e apresentação dos resultados.

### **6.4. O Método de Análise dos Dados**

Partindo do pressuposto, segundo Trivinões (1994), que a coleta e análise dos dados não são divisões estanques, procedeu-se desta forma a análise, desde o início da coleta de dados, pois as informações colhidas foram interpretadas e, de acordo com a necessidade, buscaram-se mais dados. Também contribuíram neste sentido Lüdke e André (1986) reforçando a questão de que os procedimentos analíticos estão presentes

desde o início do estudo, quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Entretanto, enfatizam que a análise torna-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados.

Ressaltam ainda as autoras (1996, p.13) que “ *o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos*”.

Koizumi (1992, p.39), ao referir-se à análise na pesquisa qualitativa, salienta que “ *o objetivo da análise é organizar os dados para lhes dar significação, interpretação individualizada ou estrutura que descreva o fenômeno estudado*”. E completa, que “ *os achados do estudo qualitativo são únicos para aquele estudo e não é objetivo do pesquisador generalizá-lo para a população. Contudo, a compreensão do significado do fenômeno numa situação particular é útil para a compreensão dos fenômenos similares em situações similares*”.

Neste estudo qualitativo, o material resultante da coleta de dados, extraído do Círculo de Cultura e do diálogo fora do grupo, com cada aluno, seguido da aplicação de questionário, sofreu o processo de análise de conteúdo, percorrendo as seguintes etapas elaboradas a partir das concepções de Lüdke e André (1986), Minayo (1994) e dos passos criados por Saube (1992):

1º ETAPA - Leitura de todo o material, objetivando organizá-lo e, concomitantemente, proceder as observações, comentários e especulações que surjam no contexto, anotando-os devidamente.

2º ETAPA - Nova leitura, tomando contato exaustivo com o

material, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo, com o objetivo de descobrir os núcleos de sentido e estabelecer as unidades de significação.

3º ETAPA - Codificação do material estudado, estabelecendo as categorias teóricas ou empíricas que comandam a especificação dos temas.

4º ETAPA - Agrupamento dos pólos de significação, de acordo com a identidade de seus componentes, estabelecendo pólos universais ou gerais que respondam aos requisitos da freqüência, quanto à unidade, homogeneidade, igualdade e uniformidade, bem como pólos particulares ou específicos que respondam aos requisitos da diversidade e singularidade na especificação dos temas.

5º ETAPA - Fase mais complexa da análise, exigindo um esforço elevado na tentativa de uma maior abstração, com intuito de ultrapassar a mera descrição das categorias ou temas e, também, estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações sobre o assunto focalizado, procurando assim contribuir para a sua melhoria.

## **7. DESVELAMENTO DA REALIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM**

### **7.1. Descrição da Experiência**

#### **7.1.1. Vivência Grupal no Círculo de Cultura**

A vivência no Círculo de Cultura foi extremamente agradável e de suma importância pois, segundo minha percepção, despertou o espírito crítico no grupo. Estes encontros aconteceram às quintas feiras dos meses de setembro e outubro de 1995, nas dependências da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.

Foram realizados oito encontros, sendo que os dois primeiros, chamados de encontros de sensibilização, visaram o conhecimento do projeto e a organização do grupo de alunos, para a vivência em Círculo de Cultura.

Efetivamente aconteceram seis encontros para a discussão do processo ensino-aprendizagem da assistência de enfermagem. No primeiro encontro, foi discutido amplamente o “processo ensino-aprendizagem” tema gerador central proposto ao grupo na apresentação do projeto. Sobre este tema foram formulados conceitos, discutidos e levantados os problemas e propostas bem como apontados os aspectos positivos vividos no processo.

Mediante esta discussão, o grupo levantou e priorizou os temas geradores específicos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, que foram discutidos nos encontros do Círculo de Cultura. São eles:

- Avaliação.
- Metodologia.
- Recursos materiais e humanos.



- Pesquisa.
- Relação professor/aluno.
- Motivação e interesse.
- Participação no processo.
- Ética.
- Relação teoria e prática.
- Relação objetivos e conteúdos teóricos.

Neste processo de descoberta dos temas geradores, levantamento dos depoimentos, dos problemas e propostas e aspectos positivos vividos no processo ensino-aprendizagem, mediados pela técnica de tempestade de idéias, utilizaram-se tarjetas, canetas coloridas e quadro para giz para facilitar e enriquecer o diálogo nos encontros do Círculo de Cultura.

Nestes encontros cada componente do grupo escreveu em tarjeta seu conceito sobre o tema discutido e tais conceitos foram colocados no quadro para giz pelo coordenador e, em seguida, discutidos amplamente. Desta discussão em grupo emergiram os problemas e as propostas sobre cada tema gerador, que foram sintetizados mediante consenso e colocados no quadro para giz.

Também nesse processo dialógico surgiram os aspectos positivos vividos no processo ensino-aprendizagem, que foram anotados pela colega mestranda que fazia o registro dos depoimentos de cada encontro.

Durante todo o processo o coordenador, no papel de educador e integrante do grupo, estimulou o diálogo e auxiliou o grupo a chegar às sínteses de cada tema gerador discutido.

No desenvolvimento do Círculo de Cultura passaram-se por três etapas distintas, que se interrelacionaram num vai e vem contínuo de uma etapa para a outra, num movimento de construção que avançou e retroagiu conforme a necessidade de cada situação.

Efetuiu-se primeiro a etapa da “investigação” em que o grupo, a partir da discussão sobre o tema gerador central, levantou os temas geradores específicos, que foram sendo discutidos. Na medida em que avançaram, contemplaram a etapa de “tematização” em que foram codificados e decodificados os temas geradores levantados. Nesta etapa, formularam os conceitos de acordo com o que entendiam sobre os temas e levantaram os problemas relativos aos mesmos. Nestas idas e vindas, do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, surgiram as propostas e aspectos positivos vividos no processo ensino-aprendizagem de forma que contemplaram, também, no conjunto deste processo, a etapa de “problematização”, procurando o desvelamento crítico da situação.

Os temas geradores específicos priorizados foram distribuídos de tal forma que todos pudessem ser discutidos.

A distribuição dos temas, por encontro, aconteceu da seguinte forma:

- Primeiro encontro: foi discutido o tema central “processo ensino-aprendizagem” e levantados os temas específicos.

- Segundo encontro: foi discutida a avaliação.

- Terceiro encontro: foi discutida a metodologia e recursos tanto materiais como humanos.

- Quarto encontro: foi discutida a pesquisa, a relação professor/aluno e a motivação/interesse.

- Quinto encontro: foi discutida a participação no processo e a ética.

- Sexto encontro: foi discutida a relação teoria/prática e a relação objetivos/conteúdos teóricos.

Estes encontros foram regados a chá e biscoitos, com a finalidade de manter um ambiente descontraído e agradável, favorecendo desta forma a dialogicidade.

### **7.1.2. Vivência da Etapa Individual com o Discente**

Nesta etapa efetuou-se um diálogo fora do Círculo de Cultura, com cada aluno participante do grupo, sobre a vivência no Círculo de Cultura.

Estes encontros, realizados nos meses de outubro e novembro de 1996, nas dependências da universidade, foram muito importantes, pois permitiram uma avaliação mais precisa da vivência em Círculo de Cultura, nos quais retomou-se, inclusive, a percepção dos alunos sobre os temas geradores discutidos em grupo. Os encontros tornaram-se agradáveis pelo fato de possibilitar novo diálogo, embora em diáde, mas com o mesmo entusiasmo anterior. Os diálogos tiveram a duração média de três horas com cada um, e a participação de todos os nove alunos integrantes do grupo do Círculo de Cultura.

Com intuito de favorecer a relação dialógica e facilitar a obtenção dos dados, utilizou-se um questionário (anexo 1) que abordou os tópicos a serem discutidos e avaliados, que foi preenchido pelo aluno no momento do encontro. Os resultados obtidos foram validados no mesmo momento com o aluno, após a leitura e discussão dos dados registrados no questionário, que sofreram complemento conforme a necessidade.

### **7.2. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**

Os resultados das discussões efetuadas no Círculo de Cultura e na etapa individual com discente são relatados a seguir, em forma de síntese, conforme as denominações estabelecidas a partir da análise dos dados obtidos sobre os temas geradores. Tais denominações representam, algumas vezes, a fusão de dois temas geradores discutidos nas etapas que se sucederam.

Na apresentação dos resultados, destaco a síntese de cada tema gerador discutido, de forma que fique evidente os dados colhidos em cada etapa da proposta. Em seguida são apresentadas as propostas de transformação, que foram levantadas sobre cada tema gerador específico no decorrer da vivência em grupo no Círculo de Cultura, bem como da etapa individual com o discente, com o intuito de melhorar o processo ensino-aprendizagem da FAEVI. Finalizo, efetuando o desvelamento crítico de cada tema gerador.

Este desvelamento crítico dos temas geradores foi realizado com base no suporte teórico das concepções do educador Paulo Freire, bem como nos conceitos básicos do marco conceitual, construído a partir de seus pressupostos.

Neste desvelamento crítico realizou-se uma análise de todo o conteúdo apresentado nos temas geradores específicos, relacionando os dados coletados na primeira etapa (Círculo de Cultura) com os dados colhidos na segunda etapa (entrevista). Com esta etapa concluída, fez-se uma análise do tema gerador central, também relacionando as duas etapas, seguido da análise do conjunto dos temas geradores, com o objetivo de apresentar a análise crítica do tema gerador central, que é o processo ensino-aprendizagem.

## **7.2.1. Temas Geradores Específicos**

### **7.2.1.1. Avaliação**

#### **- Etapa Grupal - Círculo de Cultura**

A avaliação é entendida pelo grupo como um método pelo qual se avalia o indivíduo como um todo, desde o conhecimento teórico-prático,

até as questões bio-psico-sociais.

Entendem que avaliação não é só “prova”, mas também a “participação” do aluno; que não deve ser um meio de punir o aluno, mas de “verificar” o que ele entendeu sobre o assunto.

Para o grupo a avaliação é a percepção de um todo. Dela fazem parte a prova, exercícios, situação problema, observação, diálogo, interesse do aluno, agilidade em campo de estágio, questionamentos, participação no processo e a criatividade do mesmo.

A avaliação é percebida como uma forma de ver se o aluno aprendeu. É saber compreender aquilo que o aluno fala, escreve ou faz, tanto na teoria como na prática. É valorizar o raciocínio, e não a “decoreba”. É valorizar a forma de entendimento e expressão do aluno. É saber se o aluno compreendeu para que ele possa questionar, possibilitando dessa forma uma troca constante no processo.

Avaliar é portanto, respeitar o aluno no seu tempo e no seu jeito de aprender. É ter paciência e manter um diálogo constante.

Para o grupo a avaliação é parte integrante e extremamente importante do processo ensino-aprendizagem e, nesse processo, é imprescindível que professor e aluno saibam avaliar.

Na discussão efetuada sobre o processo avaliativo do Curso de Enfermagem da UNIVALI, o grupo ressaltou que a avaliação não é vista como um todo no processo ensino-aprendizagem. O processo avaliativo gera ansiedade, tensão, pressão e medo sobre o aluno. Ocorrem reprovações por um décimo. Falta de clareza na exposição dos objetivos. Há dificuldade no entendimento teórico, gerando pouco questionamento. Os instrumentos de avaliação são inadequados no estágio prático. Há formas pouco adequadas de abordar o aluno para questionamentos, bem como pouca participação do aluno no processo avaliativo, pois o processo

apresenta-se sem muita abertura para o diálogo. Citam também, a não consideração no processo avaliativo das diferentes abordagens na execução dos procedimentos ou fundamentação científica apresentada e dizem ter medo de avaliar o professor durante o processo.

Por outro lado, levantam alguns aspectos positivos vividos no processo avaliativo, como o fato de o aluno ser avisado da atividade que irá desenvolver no dia seguinte, pois lhe permite estudar em casa e vir mais preparado para ser avaliado. Ressaltam que existe, no Curso de Enfermagem da FAEVI, avaliações boas que estimulam o aluno a estudar, bem como a existência, no Curso, de professores que avaliam muito bem, são muito humanos, ajudam o aluno a manter a tranquilidade e ter segurança, sabem abordar o aluno no processo de avaliar. Referem que a prova também é importante, porque faz o aluno estudar, mas elogiam a situação-problema que estimula o aluno a raciocinar, a estudar mais, a pesquisar, o que propicia uma melhor avaliação. Colocam a importância da avaliação diária em campo, pois tem sido muito boa por que permite a discussão e troca de informações, bem como o valor da utilização do diálogo neste processo, que proporciona melhores resultados, pois com o auxílio dele os erros são verbalizados e corrigidos.

#### **- Etapa Individual com o Discente**

Os alunos colocam que o processo avaliativo tem melhorado, mas ainda é falho, requer mudanças. Discordam da reprovação por alguns décimos, salientam a importância de se considerar na avaliação a assiduidade, interesse e participação, não somente os resultados das provas. Querem ser vistos como um todo, valorizam as relações humanas que propiciam o trabalho conjunto, com trocas de conhecimento e experiências.

## **- Propostas de Transformação**

Quanto à avaliação os alunos apontam a necessidade de se perceber o discente neste processo como um ser bio-psico-social, que seja visto com um todo. Da mesma forma gostariam que o processo ensino-aprendizagem se desenvolvesse de modo a contemplar todos, respeitando o tempo e o jeito de cada um, considerando o interesse e a participação, com paciência e entendimento entre colegas e professores. Ressaltam a importância de uma maior participação no processo avaliativo, no qual haja diálogo e permita uma troca constante. Desejam a consideração no processo avaliativo das diversas abordagens de se executar os procedimentos, se não estiverem ferindo os princípios fundamentais, bem como a inclusão no processo avaliativo das situações problemas que são fornecidas em sala de aula e levadas para serem resolvidas em casa.

Enfatizam a importância de se fazer as avaliações diárias de desempenho do aluno em campo de estágio, a realização de várias provas práticas para que tenham maiores chances de sucesso, a oportunidade de pesquisar em casa quando não souberem responder ou apresentarem erros, bem como a possibilidade de serem avaliados somente após um período de adaptação em campo e a necessidade de se efetuar uma avaliação em grupo, no final de cada semestre, com professores e alunos.

## **- Desvelamento Crítico**

Os alunos possuem um entendimento considerado até amplo sobre avaliação, percebem-na como parte extremamente importante do processo ensino-aprendizagem, no qual o discente seja visto como um todo desde o conhecimento teórico-prático, até as questões bio-psico-sociais; que haja diálogo e participação do aluno no processo, que se considere desde resultados de provas até interesse e criatividade, que se valorize a forma

de entendimento e expressão do aluno.

Analisando estes aspectos e entendendo a avaliação como uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho desenvolvido no ensino, tanto do professor como dos alunos, e a correspondência destes com os objetivos propostos, principalmente o de desenvolver, segundo Freire (1980) a criatividade e estimular uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, percebo que os alunos demonstram estar desenvolvendo uma consciência que pode ser considerada crítica frente ao ensino de que participam. Segundo Freire (1993 (a)), se o indivíduo consegue desvelar a realidade que o cerca, compreender o que ocorre ao seu redor, ele começa a participar, desenvolve sua consciência crítica e se compromete com a transformação.

O processo avaliativo vivido pelo grupo de alunos não pode ser considerado ainda como um processo dialógico, no qual, segundo Freire (1993 (a)), há uma troca de experiências e idéias, a partir do saber de cada indivíduo, permitindo uma ação e reflexão constante entre educador e educando, na busca do melhor, da transformação.

Exemplifico aqui algumas falas do grupo, que traduzem este pensamento:

*“Respeitar o jeito do aluno fazer, pois a maneira que ele coloca também é certo, aceitar a colocação do aluno, valorizar o que ele aprendeu com outra pessoa. O professor não valoriza o diferente, a criatividade do aluno”.*

*“Valorizar o raciocínio do aluno na avaliação não a ‘decoreba’, valorizar o entendimento a sua forma de expressão”.*

*“Gostaria que também neste momento o estudante fosse visto como*



*um todo, participação, interesse, frequência e a prova, ou seja, um conjunto de tudo e não uma parcela”.*

Estas falas vão de encontro ao que penso, ou seja, que todos têm o seu saber, saber que é tão importante quanto o que aí está e o novo saber que está por vir.

Este processo avaliativo, ora analisado, apresenta pontos que necessitam ser repensados, pois nele existem problemas como a pouca participação do aluno, a falta de uma maior abertura para o diálogo e o fato de ainda gerar muita ansiedade e medo, uma vez que não se considera o indivíduo na sua integralidade. Apesar de terem colocado, na segunda etapa do estudo, que o processo avaliativo tem melhorado, reafirmam que ainda é falho e requer mudanças. O que vem de encontro ao pensamento de Freire (1994 p. 83): *“ não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.”*

Nesse processo analisado, o aluno quer ser visto como um ser holístico e elege o diálogo como condição fundamental no processo avaliativo, ponto que Freire concorda indiscutivelmente.

Entretanto, alguns aspectos importantes considerados na formação profissional do enfermeiro como assiduidade e pontualidade, não são mencionados pelo grupo no entendimento que possuem sobre o tema, na primeira etapa do estudo, aparecendo somente a assiduidade na segunda etapa. Isto caracteriza que o processo de desvelamento é construído pouco a pouco e, como o homem é um ser inacabado, ele está sempre em busca de ser mais, até se reconhecer como um ser transformador da realidade.

Outro aspecto salientado nesta questão é quando o grupo fala da necessidade de participar do processo avaliativo, mas, em nenhum momento coloca explicitamente a importância da auto-avaliação.

Contudo, ênfase, segundo Freire (1991) que a prática educativa não pode ser entendida sem a avaliação. Ela é fundamental, é um problema central que deve ser pensado e repensado constantemente. E saliento ainda segundo Freire (1997(a) p.71 e 72) que *“Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, (...) em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando”*.

#### **7.2.1.2. Metodologia**

##### **- Etapa Grupal - Círculo de Cultura**

É entendida pelo grupo como a maneira ou forma de transmitir o conhecimento, utilizando meios como quadro, audiovisuais, práticas, livros, revistas, biblioteca, equipamentos e aparelhos especiais. São métodos eficazes, usados para o entendimento, é saber transmitir o conhecimento científico, utilizando-se de meios como livros, revistas,

pesquisa, fitas de vídeo, etc. Metodologia para o grupo são os recursos materiais e humanos utilizados no ensino para o alcance dos objetivos, é tudo o que se utiliza para a transmissão do conhecimento, é a maneira de atingir os objetivos e também são meios empregados para avaliar o aluno.

Nesta discussão sobre a metodologia de ensino, o grupo levantou alguns problemas como a falta de recursos materiais atualizados nas aulas teóricas e práticas; laboratório de práticas pequeno, com pouco recursos; dificuldades de aplicar o ideal no real; método muito expositivo e pouca participação do aluno nas aulas, pouco estímulo; aluno pouco crítico e muito acomodado e a falta de atualização de alguns professores.

O grupo aponta alguns aspectos positivos vividos no processo quanto à metodologia, quando enfatiza que aprendem mais ao pesquisar ou estudar para apresentação de trabalhos ou ao resolver as situações-problemas, o que os estimula a estudar. Ressalta que o trabalho em grupo também estimula o aluno a estudar mais, propicia maior participação e contribui para a desinibição do mesmo. Frisa que o método expositivo é bom desde que exista participação e estímulo, e que a aprendizagem é facilitada quando têm o mesmo professor na teoria e na prática e quando são solicitados a estudar em casa conteúdos ou procedimentos que erraram.

#### **- Etapa Individual com o Discente**

Os alunos apontam que a metodologia utilizada no curso, por alguns educadores, precisa ser revista, embora já tenha melhorado de forma geral. Desejam métodos que permitam que o aluno veja a realidade e não viva num mundo imaginário. Consideram a metodologia muito expositiva e pouco participativa. Almejam uma metodologia que proporcione estímulo, curiosidade, motivação e facilite a relação professor/aluno. Uma

metodologia que faça o aluno pensar mais, pesquisar, debater, ter sempre participação nas aulas. Entretanto, lembram que qualquer metodologia pode não ser eficaz se o aluno não tiver interesse. Ressaltam a necessidade da melhoria nos recursos materiais como livros, materiais audiovisuais e dos recursos humanos, principalmente os professores substitutos, pois dizem que os titulares, grande parte são muito bons, mas falta um maior entrosamento entre eles.

### **- Propostas de Transformação**

Quanto à metodologia os alunos apontam a necessidade de um ensino mais crítico e dinâmico, que promova aulas mais participativas e dialógicas. Também esperam que haja uma maior atualização e diversificação das metodologias no ensino teórico, uma utilização mais freqüente de situações problemas para propiciar o desenvolvimento do raciocínio e a busca do aprendizado, bem como um investimento maior no estímulo à participação e ao trabalho em grupo. Enfatizam ainda a importância de uma maior atualização do professor, e dos investimentos (recursos materiais) no Curso de Enfermagem.

### **- Desvelamento Crítico**

Analisando os dados, observa-se que, na primeira etapa, o grupo ainda percebe a educação de forma tradicional, como transmissão de conhecimento e não da forma como Freire (1997(b)) coloca, que é um ato de criar e recriar, de construir conhecimento. Falta-lhes, portanto, uma visão mais crítica do processo educativo que se salienta por meio destas falas:

*“Metodologia é tudo o que se utiliza para passar o conhecimento”.*

*“Metodologia é a maneira de transmitir conhecimento, fazendo uso de meios como quadro, audiovisuais, práticas, livros, revistas e biblioteca”.*

Ressaltam que no curso o método é muito expositivo, com pouca participação do aluno, sendo este acomodado e pouco crítico. Assim apontam para a necessidade da adoção de métodos que promovam a participação do aluno. Entretanto, acentuam a questão de que a metodologia é a maneira ou forma de se transmitir o conhecimento, utilizando-se de meios que são todos os recursos materiais e humanos para alcance dos objetivos.

Partindo-se desse pressuposto, nota-se que o entendimento do grupo sobre metodologia, numa primeira análise, corresponde ao básico que se entende sobre o tema, ou seja, é o caminho para se alcançar os objetivos propostos, com o auxílio da utilização de meios disponíveis. Contudo, falta-lhes a visão de que nos fala Freire (1997(a), p.52) *“que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”*. No ensino os métodos fundamentam-se no ato de reflexão e ação sobre a realidade educacional como um todo, de modo a vincular o processo de conhecimento à atividade prática humana no mundo.

Entretanto, na segunda etapa do estudo, conseguem ampliar sua visão crítica e salientam a importância de se desenvolver, no curso, uma metodologia que proporcione estímulo, curiosidade, motivação, fazendo-os pensar mais, pesquisar, debater, ter sempre participação nas aulas, enfim, que propicie a dialogicidade, exemplificada com as seguintes falas:

*“O método é de suma importância para a aprendizagem, por isso deve proporcionar estímulo à pesquisa, interrelação professor/aluno,*

*curiosidade e estar adequado ao aluno”.*

A metodologia *“deveria ser mais participativa, exigir mais do aluno, fazer o aluno pensar mais, pesquisar, ter participação nas aulas, debater, concordar e discordar”.*

Que os métodos utilizados façam *“... que o aluno veja a realidade da coisa e não viva num mundo imaginário”.*

Esta concepção vem de encontro ao pensamento de Freire que enfatiza a importância dos educandos compreenderem amplamente a realidade social, para que se tornem agentes ativos de transformação dessa realidade. Que percebam que é por meio da ação humana que as coisas mudam, que a apropriação do conhecimento tem ligação com as necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social. E ainda se acrescenta, de acordo com Freire, (1997(a), p.35) que *“não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.*

### **7.2.1.3. Relação Professor/Aluno**

#### **- Etapa Grupal - Círculo de Cultura**

A relação professor/aluno é percebida como um relacionamento no qual ambos devem manter o respeito para que haja uma boa convivência, tanto em sala de aula como em campo de estágio. É uma relação aberta ao diálogo, sem formalidades e autoritarismo, na qual exista compreensão, interesse, amizade, segurança, reconhecimento das limitações, troca de informações e crescimento mútuo. Entendem que a relação professor/aluno

compreende o saber entender os problemas psicológicos e de saúde, passar segurança em campo de estágio, aceitar as críticas de ambas as partes e, principalmente, ser humano.

No diálogo efetuado sobre a relação professor/aluno o grupo levantou alguns problemas no Curso que freqüentam, como a falta de respeito do aluno e professor no processo, a preferência de alguns professores por determinados alunos, a falta de diálogo e o autoritarismo, a troca de professor, gerando perda de tempo no processo até que se estabeleça um bom relacionamento, a dificuldade de alguns professores em aceitarem a diversidade de opiniões e as críticas, o processo de avaliação sem muita abertura para o diálogo, a forma ríspida e autoritária de abordar o aluno, e o medo de avaliar o professor durante o processo, especificamente antes de receberem as notas. Sentem também que não são vistos como um todo no processo.

Por outro lado, levantam aspectos positivos vividos na relação professor/aluno, como o fato de terem tido muitos professores compreensivos e alguns deles terem mantido uma relação de igualdade na questão da preferência dos alunos. Referem que quando têm o mesmo professor na teoria e prática, melhora o relacionamento, existe mais cobrança e o aluno cresce na aprendizagem. Enfatizam a existência no Curso de professores que discutem a avaliação, promovendo assim a troca de informações, resultando numa avaliação muito boa e num relacionamento muito humano e dialógico. Estes professores considerados “muito bons”, dão muita tranquilidade, segurança e abordam o aluno de forma adequada. Enfatizam também que a relação professor aluno melhora no ciclo profissionalizante, em função da redução do número de alunos.

### **- Etapa Individual com o Discente**

Os discentes declaram que a relação entre professor e aluno tem melhorado nos últimos tempos, no sentido de o aluno conseguir expressar e colocar suas opiniões, mas este diálogo ainda precisa crescer mais, pois há situações em que o professor não dá abertura, é autocrático com o mesmo. Afirmam que esta abertura é necessária para que possam participar e crescer junto com o professor, pois a vida é um eterno aprendizado. Desejam uma relação com compreensão, com prazer, uma relação humana em que haja respeito entre ambos. Nessa relação também é importante que exista motivação e interesse, principalmente motivação por parte do professor e interesse por parte do aluno. A união dos dois faz com que haja uma melhor relação entre ambos e maior participação no processo. Entretanto, colocam que existe muito pouco interesse e motivação por parte do aluno e que o professor motiva, porém ainda pouco, exceção de alguns que já possuem como característica o interesse pelo resultado de seu trabalho no processo.

### **- Propostas de Transformação**

Quanto à relação professor/aluno o grupo aponta a necessidade de se proporcionar um relacionamento aberto, como maior diálogo e estímulo durante o processo ensino-aprendizagem, no qual aluno e professor sejam entendidos, compreendidos e analisados holisticamente. Nesta relação, que exista motivação e interesse, se mantenha o respeito entre ambos e haja igualdade no relacionamento, não apresentando, por parte do professor, a preferência por determinados alunos. Ressaltam ainda a importância de manter o mesmo professor na teoria e na prática, pois melhora o relacionamento em função de propiciar um maior tempo para este contato. Querem um tratamento mais humano, no qual se aborde o aluno com muito



jeito e psicologia e que se propicie, ao término de cada semestre, avaliação em grupo de professor e aluno. Desejam ainda uma avaliação de estágio e uma avaliação institucional mais aberta, com discussão. Que o professor no desempenho da função reconheça suas limitações, seja mais flexível, e que a “passagem de plantão” efetuada pelos alunos, sobre professores de estágio, seja “positiva” para diminuir a ansiedade.

### **- Desvelamento Crítico**

Analisando o conteúdo das falas observa-se que os alunos possuem um entendimento amplo sobre a relação professor/aluno. Destacam a importância do respeito mútuo, a abertura ao diálogo, à compreensão, interesse, amizade, segurança, reconhecimento das limitações, a participação com troca de informações e crescimento mútuo. Enfim, uma relação prazerosa e humana que desperte o interesse e a motivação. O que vem de encontro ao que Freire (1997(b), p.117 e 118) diz *“o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões entre elas porque a ‘diferença’ entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo por isso mesmo (...) implica, (...) um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial”*.

Observam-se, nas falas, que existem no curso, problemas na relação professor/aluno, que vão desde a falta de abertura para o diálogo, ao autoritarismo que ainda impera nesta relação, até o fato de que não são

vistos como um todo e que o curso carece de uma relação mais humana, o que se demonstra com as seguintes falas:

*“Existem professores intransigentes, que não saem da posição Professor. Gostaria que os professores se vissem como alunos, na mesma posição, para avaliar as situações que eles passam, como aprender, estudar, trabalhar, talvez assim fossem mais coerentes e amigos”.*

A relação professor/aluno *“continua na corda bamba, ainda existem professores que ditam as regras, não deixam nem o aluno colocar a sua forma de pensamento”.*

*“Muitas vezes uma relação autocrática demais, não sendo usada a interrelação pessoal, como se a idéia do aluno não necessitasse ser ouvida”.*

Esta falta de diálogo gera no aluno uma insatisfação com o processo e inibe ou anula o processo de desenvolvimento da consciência crítica, o que fica bem claro nestas palavras de Freire (1997(b), p.118) *“Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde”.*

Embora a análise feita sobre os dados da segunda etapa declare que esta relação entre professor e aluno tem melhorado nos últimos tempos, no sentido de o aluno conseguir expressar e colocar suas opiniões, fica evidente que este diálogo ainda precisa crescer mais, pois ressaltam que há situações em que o professor não dá abertura e é autocrático com o mesmo, o que se enfatiza por meio destas falas:

*“Já foi pior, mas está melhorando, a passos lentos em busca da sonhada essência da educação ‘segundo Freire’ a relação professor/aluno que é a compreensão, o prazer, uma relação humana, trazendo a plenitude do processo de troca de conhecimentos para um crescimento pessoal evoluindo para um social”.*

*“A relação professor/aluno no curso está boa, só que há professores que não gostam de ser questionados e por isso não dão abertura aos alunos em sala de aula. Eu afirmo: o professor precisa dar abertura aos alunos, para que eles possam participar da idéia do professor, crescer junto com o professor, pois nossa vida é um eterno aprendizado”.*

*“Hoje, após o Círculo de Cultura, conseguimos nos expressar e colocar as nossas opiniões. A relação mudou muito entre professor e aluno, mas ainda há alguns professores e até alunos que não compreendem essa relação. Esta relação deve ser mútua para que haja bom diálogo e melhor aprendizagem do aluno”.*

Aqui já se vislumbra uma possibilidade de transformação numa relação que Freire (1997(b)) chama de dialógica. Ou seja, o fundamento do ato de ensinar e de aprender, só se torna verdadeiro e possível quando o pensamento crítico e inquieto do educador não freia a capacidade de, criticamente, também pensar ou começar a pensar do educando.

#### **7.2.1.4. Pesquisa**

##### **- Etapa Grupal - Círculo de Cultura**

Pesquisa para o grupo consiste na forma de “buscar dados” para

alcançar os objetivos, é a interação de um determinado tema, é saber relacionar conhecimento, metodologia e bibliografia. Pesquisa é a busca do conhecimento, é a chave da evolução, busca essa que se faz por meio da pesquisa bibliográfica, de campo, utilizando-se materiais/pessoas para se chegar o mais próximo possível do real. Pesquisar é buscar no dia a dia o novo, o inédito, é aprimorar o que já existe, é recriar, é evoluir.

No diálogo efetuado sobre a pesquisa, o grupo levantou problemas como a falta de estímulo para ler e pesquisar, associada à falta de tempo para efetuar esta atividade em função do trabalho. Percebem a enfermagem, no curso que freqüentam, com uma visão muito fechada, voltada para si na pesquisa, pois falta integração com outras áreas do conhecimento. Evidenciam o pouco tempo para o desenvolvimento da monografia, a bibliografia desatualizada e insuficiente, a escassez de professores para orientar a pesquisa, a falta de clareza no ensino da metodologia, a pouca prática de pesquisa no curso o que leva o aluno a não saber pesquisar, a dificuldade de acesso aos programas de pesquisa da universidade, seja em função do “boicote” ao tema de interesse ou à falta de divulgação ou burocratização dos programas. Levantam ainda a carência de eventos na área, bem como associam a acomodação e a alienação do aluno ao tipo de ensino que vivenciam, que não os estimula a buscar, a criar.

Apontam como aspectos positivos vividos no curso, quanto à pesquisa, o fato de a universidade incentivar o aluno a participar de eventos, a realização da monografia, que é gratificante pois incentiva o aluno a buscar o conhecimento, bem como a realização do processo de enfermagem que propicia a busca, a descoberta, a pesquisa e dinamiza a assistência.

### **- Etapa Individual com o Discente**

Apontam a pesquisa como motor do desenvolvimento e atualização do conhecimento do professor, aluno e profissional. Afirmam que a enfermagem cresceu muito com a realização da monografia, entretanto, ainda a pesquisa é incipiente no curso de enfermagem. Os alunos são muito acomodados, pois os professores dão tudo mastigado, não incentivam e proporcionam pouca abertura à participação. Percebem que o aluno deve ser participativo, buscar pesquisar, ser pensante. Atribuem a importância à pesquisa como contribuição social do curso para com a comunidade e se preocupam com a continuidade dos trabalhos, pela expectativa criada nestas populações. Querem mais conteúdo nas disciplinas que tratam de pesquisa, biblioteca atualizada e mais incentivo à leitura, levando-os a desenvolver um pensamento crítico.

### **- Propostas de Transformação**

Quanto à pesquisa os alunos apontam a necessidade de um ensino que leve o discente a buscar, criar e fazer leituras sobre os temas. Ressaltam a importância de se oferecer a disciplina de Metodologia de Pesquisa nos primeiros períodos com mais conteúdo e de forma que os passos sejam entendidos claramente. Da mesma forma que haja mais prática de pesquisa, maiores recursos bibliográficos e um maior empenho do aluno quanto à organização do tempo para pesquisar. Desejam escolher o tema mais cedo para o desenvolvimento da pesquisa na disciplina de Monografia, ter maior cobrança de leituras sobre o tema escolhido e a disponibilidade do professor no recesso escolar para orientar. É também salutar a integração com outras áreas do conhecimento, a promoção de eventos sobre pesquisa na instituição, maior divulgação de programas de pesquisa da UNIVALI e que a pesquisa financiada não seja

limitada somente aos temas que o Centro de Pesquisa da instituição estabelecer.

### - Desvelamento Crítico

Os alunos conseguem perceber a pesquisa no sentido amplo que ela merece, como busca de conhecimento, trazendo o novo, o inédito, aprimorando o que já existe, chegando-se o mais próximo possível da realidade, proporcionando ao indivíduo o espaço para criar e recriar, desenvolvendo assim o pensamento crítico. O que vem de encontro ao que Freire (1997(a), p.32) diz que “*não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*”, pois enquanto se ensina continua se buscando, reprocuroando, constatando. Pesquisa-se para conhecer o que ainda não se conhece e comunicar a novidade, e nessa busca implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando.

Como nos diz Freire (1994, p.59) “*Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar, é não repetir o que os outros dizem*”. É ser um sujeito curioso diante do mundo. Para Freire (1997(a)) construir ou produzir conhecimento implica efetuar o exercício da curiosidade, da capacidade crítica, de ser dialógico.

Entretanto, analisando as falas dos alunos, percebe-se que, no curso, enfrentam alguns problemas como a falta de estímulo à pesquisa e, à leitura. A pouca prática de pesquisa associada à acomodação e alienação do aluno, que está vinculada ao tipo de ensino que sempre vivenciaram, não os incentiva à busca, à criação o que se demonstra com o auxílio destas falas:

*“Pesquisamos muito pouco, no curso de enfermagem os alunos são muito acomodados, os professores dão tudo mastigado, quase não dão*

*abertura de participação”.*

*“Pesquisamos pouco. Tenho certeza que conseguiríamos aprender muito mais e desenvolveríamos um pensamento crítico se fossemos forçados ou incentivados a ler mais e procurar mais”.*

*“Acho que a pesquisa é muito importante e nos proporciona um crescimento grande enquanto futuro profissionais. Deveria se iniciar o conteúdo de pesquisa mais precocemente e não quase no final do curso, porque a pesquisa muda a nossa forma de pensar e refletir sobre os fatos”.*

No entanto, na segunda etapa do estudo, evidenciam a questão de que a pesquisa no curso de enfermagem cresceu, apesar de ainda ser pouca, o que se ressalta nas seguintes falas:

*“Acho que a enfermagem cresceu muito devido ao espaço que lhe foi aberto para a pesquisa de campo. O nível dos trabalhos realizados como conclusão do curso evidencia a qualidade de envolvimento e contribuição social do curso para com a comunidade”.*

*“A pesquisa até que está bem aprimorada. São realizadas pesquisas bastante interessantes, sendo que os professores possuem muito preparo e conhecimento”.*

Os alunos percebem a importância da pesquisa no processo educativo, pois ela lhes auxilia no desenvolvimento da capacidade de raciocínio, no desvelamento da realidade, possibilitando-lhes serem sujeitos de sua própria história, e segundo Freire (1993(a)) quanto mais forem levados a refletirem sobre sua realidade, mais comprometidos

emergirão, sendo capazes de intervir nela.

### **7.2.1.5. Participação no Processo**

#### **- Etapa Grupal - Círculo de Cultura**

No entendimento do grupo, participar do processo ensino-aprendizagem é compartilhar o todo, participar da elaboração dos objetivos, do planejamento da aula, apresentar trabalhos, trazer e discutir assuntos, tirar dúvidas, pesquisar, fazer leitura, interpretação e resumos. Neste contexto, percebem o aluno acomodado, e que a pouca participação é histórica, pois a educação vem assim há muito tempo e as mudanças demoram, tendo o comodismo raízes antigas ligadas diretamente à educação tradicional recebida.

No diálogo efetuado sobre o tema ressaltam a participação restrita do aluno no processo ensino-aprendizagem do curso que freqüentam. O comodismo e a desmotivação impede-o de se organizar para mudar questões com as quais não concorda, como o processo de enfermagem muito extenso e sem suporte teórico da disciplina de enfermagem médica para desenvolvê-lo, disciplinas que são ministradas muito cedo no curso e com pouco tempo de estágio, a insatisfação com a forma de desenvolvimento do ensino que gera medo, tensão e ansiedade, bem como o pouco questionamento teórico em função da dificuldade de entendimento.

Em relação aos aspectos positivos vividos enfatizam que existe, no curso, professores que desenvolvem aulas muito participativas, em que a didática utilizada ajuda os alunos a desenvolverem a capacidade de se expressarem e os auxilia a participarem do processo ensino-aprendizagem.



### **- Etapa Individual com o Discente**

Sobre este tema abordam a questão de que todos devem participar do processo para que cada um exponha suas opiniões, levando com isso a um maior entendimento, fazendo com que o processo seja uma coisa boa. Ressaltam que a participação do aluno no processo está melhorando, pois muitos professores estão aceitando sugestões e idéias, o que deixa o discente empolgado, sentindo-se valorizado como aluno e ser humano. Salientam que aos poucos vão conquistando o direito de participarem do processo, mas sentem que os alunos ainda são muito acomodados, alienados e que a abertura à participação ainda é pequena.

### **- Propostas de Transformação**

Quanto à participação no processo, os alunos apontam a necessidade de participarem mais do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo mais trabalhos, compartilhando da elaboração dos objetivos e tendo aulas mais dialógicas. Assim poderão contribuir na reformulação do currículo, sugerindo, por exemplo, a mudança da disciplina de Centro de Terapia Intensiva para períodos mais adiantados e com maior carga horária de estágio. Também foram salientados a inclusão de estágio em Emergência e Hemodiálise, o aumento da carga horária com abordagem à terceira idade, a simplificação do processo de enfermagem na disciplina de fundamentos, com elaboração mais completa na disciplina de enfermagem médica e a escolha de temas de seu interesse para serem discutidos ou apresentados no decorrer do curso. Enfim, desejam um processo ensino-aprendizagem com maior abertura, em que haja mais estímulo à participação e ao desenvolvimento do senso crítico.

## - Desvelamento Crítico

Analisando o conteúdo discutido nas duas etapas do estudo, percebe-se que os alunos possuem uma compreensão bastante ampla do que seja participar do processo ensino-aprendizagem, tanto na elaboração dos objetivos, do planejamento da aula, da escolha de temas relevantes a serem discutidos, da reformulação do currículo, bem como do importante papel no desenvolvimento do ensino teórico e prático de uma forma geral, no qual o aluno deva ter uma participação de modo efetivo no todo, questionando, buscando, contribuindo, enfim, tendo uma postura crítica frente ao desenvolvimento do processo.

Trazendo Freire para esta análise, vemos que esta percepção dos alunos vem de encontro ao desenvolvimento da consciência crítica, do olhar a realidade de forma que permita conhecê-la e, a partir daí, mudá-la.

Entretanto, está bem claro que há, de forma geral, pouca participação do aluno no curso que frequenta. Ele é acomodado, traz na sua história raízes sólidas da educação tradicional, que o leva a um comodismo imobilizante, reforçado quando não encontra abertura na participação do processo ensino-aprendizagem. Situação que se enfatiza pelas seguintes falas:

*“Alguns colegas nossos não estão preocupados em melhorar, são muito acomodados, não querem mudar, só se formar”.*

*“A participação do aluno no processo ainda está tímida, talvez por medo de ser punido ou por falta de incentivo para participar do processo”.*

*“Ele é acomodado, e sabe que irá receber o conteúdo pronto, só estuda para a prova e pronto”.*

*“Ditam as normas e não abrem mão. Gostaria que tivesse mais abertura”.*

Os alunos reconhecem esta acomodação e conseguem perceber sua vinculação com a educação tradicional vigente e recebida durante toda a sua formação educacional. Eis aqui algumas falas:

*“A pouca participação do aluno é histórica, a educação vem assim (rígida) de muito tempo”.*

*“A educação acomoda o aluno para não haver busca pela cidadania”.*

*“Se eu tenho um ensino crítico, então posso transformar”.*

No entanto, relacionando os dados da primeira etapa com os da segunda, colhidos na entrevista, percebe-se que a participação no processo está melhorando, pois muitos professores estão proporcionando uma maior abertura ao aluno e este tem procurado, aos poucos, conquistar o direito de participar do processo. Mas, fica claro que esta participação ainda é tímida, pois a maioria dos alunos são acomodados, alienados e esta abertura, também, ainda é pequena, o que exemplifico por meio destas falas:

*“A participação do aluno no processo está melhorando, muitos professores estão aceitando sugestões e idéias de alunos”.*

*“Acredito que vem ocorrendo uma abertura muito significativa, é um momento onde eu, enquanto acadêmica, estou conseguindo colocar a minha maneira de pensar e de fazer as coisas e não simplesmente*

*cumprir ordens...”*

*“Nós até temos a chance de participar, sendo que a nossa opinião é aceita e muitas vezes atendida. O que acontece é que muitos alunos não participam e as coisas ficam como estão”.*

Acredito que o exercício pedagógico realizado com os alunos no Círculo de Cultura tem contribuído no sentido de começarem a participar mais do processo educativo, de reivindicarem mais seus direitos e lutarem por suas idéias. O que sugere, conforme Freire (1980), um engajamento maior no processo, uma busca pela melhoria, de acordo com o desvelamento da realidade e desenvolvimento do senso crítico, enfim, um compromisso gradativo com a transformação.

#### **7.2.1.6. Ética**

##### **- Etapa Grupal - Círculo de Cultura**

É entendida pelo grupo como um valor do ser humano que todos devem ter, é saber os limites, ter respeito, guardar segredo, não administrar medicação sem prescrição, prestar assistência com conhecimento, usar as cinco certezas na administração da medicação (paciente, medicamento, dose, via e hora certa), ser humano, saber ouvir e opinar. Ética vem de berço, vai da consciência de cada um, são os valores que cada um tem: é saber o que se pode ou não fazer, como agir, o que fazer diante de um caso. É um dos valores mais importantes na formação profissional, que deve ser mantida em todos os momentos e seus princípios devem estar claros no exercício profissional.

Na discussão efetuada sobre a ética, o grupo colocou a falta de autonomia e posicionamento dos professores nos campos de estágio, a

existência de professores que depreciam a profissão de enfermeiro, a falta de ética do professor e do aluno em sala de aula e campos de estágio, a questão do aluno ser humilhado pelo professor, a falta de humanização na relação professor/aluno quando o professor não respeita o aluno, o aluno não tem liberdade de expressão, falta diálogo no processo ensino-aprendizagem. E ainda enfatizam que o professor não reconhece seus limites, falta conhecimento, os campos de estágio deixam a desejar, utilizam modelos inadequados de assistência, modelos que mostram a falta de respeito ao paciente, a desumanização e a desqualificação da assistência prestada.

Vale ressaltar que, dentre os aspectos citados, foram levantados também os aspectos positivos vividos no processo, como o fato de o grupo afirmar que muitos professores são conscientes de seu papel e humanos na assistência que prestam e que, de maneira geral, professores e alunos não demonstram falta de ética com o paciente. A maioria dos professores são capacitados e responsáveis no desempenho de suas funções, na relação professor/aluno existe um bom número de professores que sabem abordar o aluno, são muito humanos e procuram sempre manter o respeito e, também, muitos alunos estão conscientes do seu papel como futuro profissionais, da responsabilidade que irão assumir frente a estas questões éticas no desempenho da profissão.

#### **- Etapa Individual com o Discente**

Colocam que ética são valores morais da pessoa, que se adquire durante toda a vida, sendo importante mantê-la, tanto pelo professor, quanto pelo aluno, para que não se perca o respeito uns com os outros, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Enfatizam que há falta de ética em sala de aula e campos de estágio, o que leva a uma

desvalorização da enfermagem por parte de outros profissionais, prejudicando, assim, o curso e a profissão. No entanto, ressaltam que grande parte dos professores são éticos.

### **- Propostas de Transformação**

Quanto à ética os alunos apontam a necessidade de se conseguir mais humanização na assistência. A escola deveria participar da educação dos funcionários das instituições de saúde, que servem de campo de estágio, visando à melhoria da qualidade da assistência, conscientizando o profissional de enfermagem quanto ao seu papel. Isto poderia ser proporcionado via cursos de atualização contínua aos funcionários das instituições de saúde, alunos e profissional enfermeiro. Dever-se-ia também buscar uma maior humanização na relação professor/aluno, optando-se pelo diálogo nos “conflitos”. Finalmente, deveria o professor reconhecer seus limites e pesquisar junto com o aluno, analisando e revendo suas questões éticas, bem como promovendo uma revisão do conteúdo e da metodologia do ensino da ética.

### **- Desvelamento Crítico**

Os alunos, de uma maneira geral, possuem um razoável conhecimento sobre as questões éticas que devem permear o exercício de qualquer atividade, porém é uma ética ainda normativa, pouco relacionada às questões sociais. Entendem-na como valores do ser humano que todos devem ter, que os levem a respeitar o outro, a serem humanos em todos os momentos. Tal postura vem de encontro, de certa forma, ao que Freire (1997(a)) nos diz a respeito da ética, pela qual devemos lutar bravamente, se optamos pela verdade, por um mundo de gente: a ética universal do ser humano, a ética da defesa dos legítimos interesses humanos. É a ética

preocupada pelos interesses do indivíduo e da coletividade.

Entretanto, às vezes falta-lhes uma visão mais ampla e moderna, em que vejam a ética, de acordo com o conceito construído no marco conceitual, como uma preocupação básica em conhecer as potencialidades de cada pessoa e colaborar para que elas se realizem, objetivando a busca da cidadania. As falas da segunda etapa do estudo enfatizam que ética são valores morais da pessoa, que se adquire durante toda a vida e que deve ser mantida e respeitada, o que revela mais uma ética casuística. Eis aqui algumas falas que mostram esta questão:

*“Infelizmente toda e qualquer profissão sempre existiu e sempre existirá, falta de ética. Talvez estou sendo radical, mas é um valor que se adquire no processo educativo, desde os primeiros anos de vida. É um valor moral da pessoa, e como existem vários tipos de personalidade, há vários tipos de valores, talvez mais importantes”.*

*“A falta de ética é questionável. O que muitas vezes é ético para um, não é ético para outro”.*

No entanto, evidenciam que a ética deve ser mantida entre professor e aluno, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, para que não se perca o respeito uns com os outros, o que se ressalta na seguinte fala:

*“A ética deve ser mantida tanto por parte do professor quanto por parte do aluno, pois sem ela perderíamos o respeito uns com os outros e isso não é bom, tanto para o processo quanto para o desenvolvimento de uma sociedade”.*

Isto vem de encontro ao pensamento de Freire (1997(a)) de que a prática docente, que não existe sem a discente, precisa ser uma prática inteira, na qual o ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor.

Analisando o conjunto das falas, nota-se que os alunos percebem a falta de humanização na assistência prestada ao paciente, a falta de compromisso dos envolvidos nesta assistência, bem como a impotência dos professores frente a esta situação. Ressaltam a falta de ética que existe no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, enfatizam bastante os problemas dos campos práticos e o caos em que se encontram os serviços de saúde.

Contudo, almejam uma assistência ao cliente mais humanizada e competente, um processo ensino-aprendizagem com mais diálogo, respeito e compromisso com o bem estar da população.

Trazendo Freire (1993 (a)) para esta análise, parece claro que os alunos estão desenvolvendo uma consciência crítica frente à realidade que os cerca, mas este desvelamento se constrói pouco a pouco, pois é um processo contínuo no caminho a ser percorrido para a transformação e humanização do mundo.

Este conhecimento, que possuem sobre as questões éticas, não é tão desvelado assim. Isto é percebido quando vêm os problemas se apresentarem no dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem, principalmente nos campos de estágio e esperam somente atitudes e posicionamento dos professores ou funcionários envolvidos. No entanto, não enfatizam o seu próprio compromisso frente às situações de falta de ética presenciadas, pois a responsabilidade é um compromisso ético. E este compromisso com a ética é de todos, todos devem procurar buscar uma consciência crítica da realidade, objetivando desenvolver o espírito de



luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

### **7.2.1.7. Relação Teoria e Prática**

#### **- Etapa Grupal - Círculo de Cultura**

No entendimento do grupo, é uma relação na qual teoria e prática devem se complementar, uma deve condizer com a outra. É um processo em que se precisa da teoria para poder desenvolver a prática. É aplicar o ideal aprendido no real vivido.

No diálogo efetuado sobre o tema, o grupo apontou problemas como a dificuldade de relacionar teoria e prática, pois enfatizam que a teoria é diferente da prática, a falta de discussão sobre alguns conteúdos que surgem na prática e não foram abordados na teoria, o pouco treino de situações práticas na teoria, por vezes muito abstrata, a deficiência de laboratórios de enfermagem para o treinamento, a falta de materiais para o desenvolvimento das técnicas no campo de estágio, o pouco tempo de estágio prático, a limitada diversificação de campos estágio, a dificuldade que sentem com professores que só participam da prática e não ministram conteúdos teóricos, os campos de estágio não adequados para a prática, e a necessidade de aprimoramento de alguns professores. Enfatizam ainda o medo e ansiedade que vivenciam ao enfrentar o desconhecido na prática, a falta de autonomia dos professores no desenvolvimento das atividades práticas, as contradições teóricas que surgem entre os professores na prática, o convívio constante com enfermeiros assistenciais desatualizados e funcionários despreparados nos campos de estágio, e a dificuldade de aplicar o processo de enfermagem em função da necessidade do suporte teórico fornecido por disciplinas que ainda não tiveram quando aprendem fazê-lo.

Vale salientar que dentre os aspectos citados foram levantados também os aspectos positivos vividos no processo, como o fato da aprendizagem ser facilitada quando tem o mesmo professor na teoria e prática. Eles acreditam que grande parte do corpo docente da FAEVI é capacitado, qualificado e possui um bom desempenho, é responsável, assíduo e tem um bom nível de exigência e que a relação teoria e prática na FAEVI está ótima em comparação a outra faculdade que conhecem.

Referem que ter conhecimento prático ajuda no desenvolvimento do estágio, e que o desenvolvimento do processo de enfermagem torna-se fácil ao associarem os conteúdos das disciplinas de Enfermagem Médica e Cirúrgica.

#### **- Etapa Individual com o Discente**

Relação que cresceu, mas ainda é falha, que pode ser melhorada ao se utilizarem métodos que levem a prática para a sala de aula ou a teoria para o campo de estágio, promovendo assim a relação, sem dicotomizar o processo. A referida relação é facilitada com os professores titulares e se torna difícil com os substitutos. Ressaltam que encontram muitos problemas, principalmente na prática. Entretanto, estas situações problemáticas os levam à criatividade, buscando soluções, tornam-se mais críticos e preparados para enfrentarem tais questões, que coloco aqui exemplificando numa das falas:

*“Ver o bonito e não o feio é diferente de ver o bonito e também o feio para atuar conforme a situação”.*

Querem campos de estágio mais diversificados e uma assistência de enfermagem mais generalizada, que não se volte para uma única pessoa. Nesta vivência como acadêmicos sentem que amadurecem com o passar

dos semestres, e mudam a visão de mundo e nesta percepção dizem que o ideal teórico na prática não funciona, pois faltam profissionais para trabalhar e os que trabalham ganham pouco: acabam caindo na desmotivação, prestam assistência mecanicamente e não olham a pessoa como um todo.

### **- Propostas de Transformação**

Quanto à relação teórico-prática os alunos apontam a necessidade de terem a teoria com mais exercícios práticos, que se mostre mais a realidade, falar da teoria com exemplo prático e real juntos, e gostariam de ver primeiro a situação na prática para depois estudá-la na teoria.

Enfatizam a importância da inclusão na teoria de mais alguns conteúdos necessários à prática e que se aplique na prática o que foi visto na teoria. Enumeram mais algumas propostas imprescindíveis ao melhoramento do curso, como laboratório melhor equipado para treinamento, campos de estágio de qualidade, mais diversificados e com maior carga horária, manutenção do mesmo professor na teoria e prática, e se houver necessidade de professor substituto, que este acompanhe a teoria pelo menos por quinze dias, incentivo aos estágios extra curriculares, necessidade de se promover uma maior integração entre a escola de enfermagem e as instituições que servem de campo de estágio para a conquista de uma maior autonomia durante a atuação prática. Salientam ainda a importância de se procurar o consenso ou considerar as divergências no processo de ensinar, a igualdade de oportunidades no estágio prático e que durante o desenvolvimento deste se aponte o errado sem, no entanto, esquecer de evidenciar também o correto que o aluno fez. Desejam prestar uma assistência de enfermagem mais generalizada e não voltar-se ao cuidado de uma única pessoa nos campos de estágio, que

tenha concurso para contratação de novos professores com qualidade. Também sonham com um hospital escola.

### - Desvelamento Crítico

Os alunos possuem um entendimento considerado bem amplo quanto à relação que deve existir entre teoria e prática. Mostram-se bastante críticos avaliando o todo, levantando as falhas que existem no curso que freqüentam e apontando as propostas de melhoria para o mesmo.

Conseguem perceber a necessidade da interpenetração entre teoria e prática, com teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente. O que vem de encontro ao que Freire coloca e que saliento no marco conceitual, de que não é possível ensinar nada sem conhecer a realidade vivida, de que uma educação só é verdadeira quando referida à realidade, que só é viva, só forma, só constrói conhecimento quando nasce da prática social, quando dá respostas às exigências sociais e às aspirações dos indivíduos. E ainda acrescento, segundo Freire (1997(a)), que é preciso possibilitar que a pessoa volte-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, e percebendo-se com consciência ainda ingênua, vá se tornando crítica.

Destaco aqui algumas falas que traduzem a relação percebida entre teoria e prática:

*“Nós deveríamos aprender o certo, mas enfatizando sempre como é a realidade em que iremos atuar, tanto em campo de estágio como na vida profissional”.*

*“Esta relação deveria ser e fazer parte de um só conjunto, utilizando métodos como levar a prática para a sala de aula ou a teoria*

*para o campo de estágio, facilitando com isso a relação”.*

*“Na relação teoria e prática um tem que condizer com o outro e ambos complementarem-se”.*

Relacionando o conteúdo colhido nas duas etapas do estudo, percebe-se que a relação teórico-prática na escola é falha, falta uma maior aproximação do ideal com o real e dentre os problemas levantados ressaltam questões que abrangem, desde recursos materiais, campos de estágio até recursos humanos. A falta de autonomia é evidente em campo e bem percebida pelo aluno quando diz:

*“Os funcionários do campo não sabem o certo e mudam o que a gente faz e dizem é como nós queremos, pois o local é nosso e tem que ser como a gente quer”.*

*“Ela mudou tudo o que eu tinha arrumado, falei com a professora e ela disse que não podia fazer muita coisa”.*

O grupo percebe a falta de humanismo na assistência ao paciente, a falta de compromisso dos envolvidos nesta assistência e a impotência dos professores frente a esta situação, mas também não lutam nos campos de estágio, no sentido de provocar alguma transformação.

Nota-se, ao comparar os dados, que estas situações problemáticas os levam a serem muitas vezes mais criativos em busca de soluções e tornam-se mais críticos, o que se salienta na seguinte fala:

*“... na prática existe um caminhar de problemas e falhas de estrutura, onde nos torna mais criativos em busca de soluções, mais críticos”.*

Entretanto, por vezes, são fatalistas, pois ao vivenciarem constantemente estas situações de falta de compromisso com a qualidade da assistência, tornam-se descrentes da possibilidade de aplicação do ideal teórico ao real, na prática do dia a dia. Por isso, de acordo com Freire (1997(a)) é necessário uma reflexão crítica sobre a prática. Segundo o autor (p.43) *“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”*, e esta reflexão constante nos torna cada vez mais sujeitos críticos e capazes de mudar a história.

Finalizo a análise desta categoria com uma fala importante de Freire (1997(a), p.60) *“gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam”*.

#### **7.2.1.8. Relação Objetivos e Conteúdos Teóricos**

##### **- Etapa Grupal - Círculo de Cultura**

O grupo entende que os objetivos devem ser apresentados em sala de aula para facilitar o processo ensino-aprendizagem, que existe uma relação de dependência entre objetivos e conteúdos. Enfatizam que os objetivos devem corresponder à teoria e que esta relação signifique apresentar a teoria de tal forma a alcançar os objetivos propostos, promovendo assim um entendimento geral. E nesta relação, deverá haver participação do discente na elaboração dos objetivos.

No diálogo efetuado sobre o tema, o grupo levantou problemas como a falta de clareza ou o desconhecimento dos objetivos e da relação

de conteúdos a serem ministrados em muitas das disciplinas do ciclo básico, a existência de professores que não cumprem o conteúdo programático, o estabelecimento dos objetivos sem a participação do aluno, bem como a falta de direcionamento dos conteúdos das disciplinas do básico para a enfermagem.

Elucidam a questão de que o processo ensino-aprendizagem é facilitado quando o aluno conhece os objetivos e conteúdos programáticos, e que, no ciclo profissionalizante, conseguiram aprender o que são objetivos.

#### **- Etapa Individual com o Discente**

Sobre este tema é abordada a questão da falta de liberdade do aluno em participar da elaboração dos objetivos e a falta de flexibilidade para acrescentar novos objetivos, bem como a inclusão de temas de interesse no decorrer do processo. Constatam a relação entre objetivos/conteúdos teóricos e que os objetivos são mais facilmente atingidos quando o aluno demonstra interesse, se preocupa em estudar e há uma consistente interrelação entre professor e aluno. Gostariam que houvesse harmonia entre os conteúdos de cada período, como se fosse uma engrenagem, um dependendo do outro.

#### **- Propostas de Transformação**

Quanto à relação objetivos e conteúdos os alunos apontam propostas como a participação do corpo discente na elaboração dos objetivos e escolha de conteúdos, a apresentação dos objetivos e conteúdos programáticos no início de todas as disciplinas, a necessidade de adequação dos conteúdos de algumas disciplinas de acordo com os objetivos propostos e que houvesse harmonia entre os conteúdos de cada

período e de um período com o outro.

### **- Desvelamento Crítico**

Sobre este tema percebe-se que os alunos têm um entendimento ainda bastante modesto. Salientam a importância do conhecimento dos objetivos para facilitar o processo ensino-aprendizagem, a existência de uma relação de dependência entre objetivos e conteúdos, a participação do discente na elaboração dos objetivos e escolha de conteúdos, bem como a importância para que haja no curso uma harmonia entre conteúdos de cada período e de um período com o outro.

Analisando estes aspectos nota-se que há uma preocupação com a qualidade do ensino. Contudo, é uma preocupação que não vê claramente a necessidade da inclusão de conteúdos ou formas de abordagem dos mesmos, no sentido de contribuir para a negação das ações sociais vigentes, que beneficiam as classes dominantes, tendo em vista a construção de uma sociedade verdadeiramente humanizada, tão defendida nas concepções de Freire.

Relacionando os dados colhidos nas duas etapas do estudo, que se assemelharam muito, nota-se que existe, no curso, relação entre conteúdos teóricos e objetivos como se percebe nestas falas:

*“Os objetivos condizem sempre com a teoria, sendo que eles nos ajudam na hora de estudar a matéria”.*

*“Acredito que os objetivos estão coerentes com a teoria que se propõe a ensinar”.*

No entanto, em algumas situações estes não são apresentados, dificultando o processo ensino-aprendizagem. Também fica claro a não



participação do aluno na elaboração dos objetivos e escolha de temas de interesse, que se mostra pelas seguintes falas:

*“Os objetivos são traçados de forma clara para expor a realidade da profissão, mas existe uma carência de flexibilidade no decorrer do processo, para que se acrescentem novos objetivos”.*

*“Temos que ‘engolir’ os objetivos que vem prontos”.*

*“Nesta relação deveria existir maior liberdade para com o aluno, para que ele possa também junto com o professor definir alguns objetivos e com isso aprenderem juntos”.*

Contudo, mesmo conscientes da importância da participação, não se evidencia nas falas a ênfase ao que Freire (1997(a), p.34) destaca *“por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”*, e assim com certeza promover um ensino em que aprender signifique construir, reconstruir, constatar a realidade para mudar.

### **7.2.2. Tema Gerador Central: Processo Ensino-Aprendizagem**

#### **- Etapa Grupal - Círculo de Cultura**

O processo ensino-aprendizagem é entendido pelo grupo como um processo de troca de conhecimento, no qual professor e aluno aprendem. Neste processo está presente o respeito, a ética, a amizade, o estímulo, a participação, o diálogo, a compreensão e o compromisso.

Percebem que o ensino ainda permanece conservador, no qual muito se ouve e pouco se discute. Querem saber discutir, serem críticos. Entendem que no processo ensino-aprendizagem são utilizados métodos e traçados objetivos, ambos coerentes com o conteúdo ministrado. Percebem a avaliação como uma parte integrante do processo e extremamente importante. Ressaltam a importância de terem um conhecimento que esteja respaldado na realidade e retrate o vivido no cotidiano.

Neste contexto, o professor é visto como alguém que tem um conhecimento maior, mas também aprende no processo e que também erra, não é perfeito, e deve assumir suas limitações e ser compromissado com o processo educativo. Em contrapartida o aluno é visto como alguém que deve participar do processo, ser comprometido, querer aprender e ensinar bem como ser ativo na busca do conhecimento.

#### **- Etapa Individual com o Discente**

Os alunos colocam que o processo ensino-aprendizagem tem melhorado, entretanto, ainda é autoritário, vinculado à educação tradicional, tendo necessidade de mudar muito. Ressaltam que enquanto não houver um bom relacionamento, entendimento e diálogo entre professor, aluno e escola, o processo vai continuar a ser falho. É um processo difícil, depende também do esforço e interesse do aluno, carece de uma maior participação do discente, precisa relacionar melhor o ideal e o real, trazer mais a realidade para o processo, falar da teoria com exemplo prático associado, e apresentar harmonia, tendo uma seqüência lógica entre os semestres que se sucedem.

#### **- Desvelamento Crítico**

Os alunos possuem um entendimento considerado amplo sobre o

processo ensino-aprendizagem. Percebem-no como um processo de troca de conhecimento, no qual o professor tem um conhecimento maior, mas também aprende com o aluno. Um processo em que deveria haver respeito, ética, amizade, estímulo, interesse, participação, diálogo, compreensão e compromisso. Entendem que no desenvolvimento do mesmo, são utilizados métodos e traçados objetivos, ambos coerentes com o conteúdo ministrado. Percebem a avaliação como parte integrante e extremamente importante do processo, bem como a importância de pesquisarem e terem um conhecimento respaldado pela realidade.

Vêm o processo ensino-aprendizagem na escola (FAEVI) com diversas falhas, tendo no seu interior um ensino que ainda permanece conservador, vinculado à educação tradicional, no qual muito se ouve e pouco se discute. É preciso relacionar melhor o ideal com o real, trazer mais a realidade para o processo, desenvolver mais o hábito da pesquisa, melhorar a relação professor/aluno, promovendo o diálogo e a participação do discente. Entendem que este processo é difícil, pois também depende do interesse e participação do aluno, que no geral é acomodado, bastante alienado, e ainda pouco crítico.

Entretanto, salientam que já houve melhorias no processo ensino-aprendizagem e que há, no curso que freqüentam, muitas coisas positivas, como por exemplo, professores dialógicos, que sabem ensinar.

Relacionando as categorias entre si, observa-se que, de uma maneira geral, o aluno participante do estudo consegue desvelar a realidade e fazer uma análise crítica de todo o processo ensino-aprendizagem. Ele parece não se enquadrar ao tipo de aluno que ressaltou, no decorrer deste estudo, que é muito acomodado, alienado, com pouco senso crítico. Demonstra estar desenvolvendo uma consciência crítica, que recebeu estímulo no Círculo de Cultura e se compromete

gradativamente, muito embora ainda de forma tímida, com as propostas de transformação para melhoria do ensino.

Trazendo Freire (1997(a)) para este contexto e concordando com ele, saliento que não importa com que faixa etária o educador trabalhe, pois o nosso trabalho é realizado com gente, gente em permanente processo de busca. Uma prática que exige um alto nível de responsabilidade ética. E percebendo o homem e a mulher como seres programados para aprender e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, nos faz entender que a prática educativa é um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.

## 8. AVALIAÇÃO DO PROCESSO/MÉTODO UTILIZADO

### 8.1. Círculo de Cultura: Primeira Etapa

Este tema será abordado aqui de forma peculiar, não seguindo o esquema dos temas anteriores quanto à apresentação, pois foi tratado de forma diferente, evidenciando-se ao final da primeira etapa, no momento da avaliação. O grupo, avaliando os encontros no Círculo de Cultura, destaca a importância do mesmo, o que evidencio aqui colocando algumas de suas falas:

*“Gostamos muito e gostaríamos que tudo fosse colocado em prática.”*

*“Foi muito bom, pois tivemos a oportunidade de falar sem medo.”*

*“Podemos falar tudo sem represálias.”*

*“Foi muito bom, pudemos ver tudo, pois estamos preocupados com a qualidade do ensino e queremos que melhore.”*

*“Conseguimos ter uma visão mais ampla do processo ensino-aprendizagem.”*

*“Queremos que continue este trabalho, com a participação de mais alunos.”*

E como propostas de transformação, sugerem a abertura na instituição para a implantação desse tipo de trabalho com os alunos, dando continuidade aos Círculos de Cultura, com a participação de mais alunos,

para que sempre se busque a participação e as idéias dos acadêmicos, e dessa forma, se procure formar profissionais mais participativos e conscientes de suas responsabilidades. Que os resultados desses encontros sejam vistos e analisados por todos os professores do Curso de Enfermagem e que de alguma forma traduzam melhoria no processo ensino-aprendizagem.

## **8.2. Círculo de Cultura: Segunda Etapa**

Esta temática foi abordada de forma mais completa na segunda etapa, quando os alunos avaliaram amplamente a vivência no Círculo de Cultura. Para facilitar esta avaliação responderam no questionário as várias perguntas feitas sobre o tópico em questão. Perguntas estas que direcionarão a apresentação em forma de síntese, do conteúdo que emergiu e foi discutido com cada discente, elucidando por vezes algumas falas dos alunos de modo a enriquecer esta temática ora apresentada.

### **A - O que significou para você a experiência vivida no Círculo de Cultura?**

Sobre o significado desta experiência os alunos afirmam que foram valorizados, puderam expor suas idéias como acadêmicos, mediante um diálogo franco, em encontros abertos e dinâmicos, sentiram-se participando diretamente do processo ensino-aprendizagem, e perceberam caminhos para uma maior participação, de forma mais crítica, no processo educativo.

Saliento aqui algumas falas sobre o tópico em questão:

*“Foi ótimo. Esta experiência me deu abertura para expor o que eu realmente sentia e pensava e ter uma participação das idéias de meus*

*colegas de aula. Me abriu horizontes, cresci como aluna, pessoa e futura profissional na área da saúde”.*

*“A experiência nos proporcionou mais caminhos para que possamos colocar em prática ou falar aquilo que achamos ou sentimos (...) nos deu mais liberdade”..*

*“Para mim foi muito gratificante, pois foi um momento onde eu pude expor minhas idéias, críticas e sugestões. E acredito (...) contribuirá para o ensino na instituição. Foi um momento onde o aluno teve autonomia, foi escutado e isso faz valer a auto-estima do mesmo.”*

*“Eu me sentia super bem e satisfeita em poder falar sobre as coisas que considerava prejudicial para o ensino.”*

*“Um momento onde nós alunos pudemos participar de modo ativo (...). Isso me fez parar para uma reflexão onde eu achei que deveria ser mais ativa, e não uma simples expectadora... .”*

*“Foi uma oportunidade de expor o que penso, pois nunca tinha tido a oportunidade antes”.*

#### **B - Que aspecto lhe chamou mais atenção no Círculo de Cultura?**

Sobre o aspecto que mais chamou atenção, os alunos destacam a abertura para o diálogo, a liberdade de expor idéias e debatê-las sem medo de represálias e com isso contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. O pouco de cada aluno unido, pode demonstrar uma realidade vivida e que este exercício estimulou a capacidade crítica de cada aluno.

Acrescento aqui algumas falas para enriquecer o conteúdo:

*“O que me chamou a atenção foi a liberdade de expressão de cada aluno presente. Não tínhamos medo de expor algum fato e nem éramos repreendidos e isto estimulou a capacidade de críticas e sugestões de cada aluno.”*

*“A abertura para o diálogo e a dinâmica, sem o medo de ser punido por nota ou repressão por parte dos professores.”*

*“Justamente, o de poder expor o que estava sentindo, sem medo de represálias e saber que estava contribuindo de alguma forma para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.”*

*“A liberdade de expor idéias e debatê-las... .”*

*“A liberdade para poder expor nossos pensamentos... .”*

C - Como você se sentiu participando dessa experiência no Círculo de Cultura?

Sobre este tópico os alunos destacam que sentiram-se importantes e participantes do processo ensino-aprendizagem, no qual expuseram suas idéias e ouviram as idéias dos outros para, de alguma forma, contribuir em mudanças significativas, na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Evidencio aqui algumas falas para enriquecer a síntese:

*“Nesta experiência, nós alunos conseguimos passar aquilo que achamos e que pensamos e o que poderia mudar. Foi uma boa experiência onde aprendemos que aluno também tem que opinar para que haja um processo por inteiro.”*

*“Foi uma experiência muito rica, pois coloquei minhas angústias,*



*fiz críticas e sugeri mudanças. Eu senti liberdade para expor minhas idéias e isso contribui muito para a formação do aluno.”*

*“Me senti um participante do processo ensino-aprendizagem, podendo expor o meu ponto de vista e escutar o ponto de vista de outros colegas.”*

*“Eu me senti como sendo uma pessoa importante que poderia contribuir para que se pudesse propor mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem. Eu senti que realmente eu deveria me manifestar, pois as minhas palavras teriam muito valor e seriam reconhecidas. Eu me senti muito responsável em relação aquilo que eu falava e que se necessário fosse, assumiria as idéias expostas para o professor.”*

*“Realmente! um óvulo fecundado, que tende a crescer, crescer, desenvolvendo-se gradativamente para um nascer de luz, no caminho da vida pessoal, humanizando as relações dos homens nas trocas de conhecimento.”*

D - Que efeito essa experiência no Círculo de Cultura tem trazido para o seu dia-a-dia?

Sobre esta questão os alunos evidenciam que se tornaram mais abertos, críticos, holísticos, procurando ver sempre o todo em qualquer situação. Perderam mais o medo de falar sobre as coisas que consideram prejudiciais ao ensino, conseguindo, assim, analisar melhor a essência do curso. Destacam também o fato de que se conscientizaram da importância de exporem suas idéias e lutarem por elas, valorizando-se enquanto pessoas e futuro profissionais e da necessidade de lerem mais e

entrosarem-se com a realidade.

Para enriquecer o conteúdo dou ênfase a algumas falas:

*“Nos abriu mais caminhos para chegarmos, opinarmos e falarmos o que pensamos e queremos. Acho que nos deu maior liberdade para, principalmente, com os professores.”*

*“Essa experiência me fez refletir muito, ver que eu precisava ouvir mais as pessoas, suas necessidades e críticas. Outro efeito positivo foi (...) o de expor minhas idéias, criticar e avaliar em conjunto, ou seja fazer uma análise de conjuntura da situação.”*

*“Me fez pensar, analisar e tentar ler mais, entrosar-me com a realidade.”*

*“consigo questionar mais os professores e analisar melhor os pontos positivos e negativos do processo ensino-aprendizagem.”*

*“De ser mais crítica, não ter medo de falar as coisas que considero prejudiciais ao meu ensino (...) me fez refletir bastante e analisar a essência do curso.”*

*“Me tornei mais aberto, crítico, holístico, vendo os dois lados da moeda, crescendo e participando para que a metamorfose do processo se propague, multiplique-se.”*

### **8.3. Desvelamento Crítico**

Os alunos entenderam e vivenciaram o Círculo de Cultura na forma plena como se refere Freire. Uma unidade de ensino na qual não há lugar

para o professor tradicional que tudo sabe e nem para o aluno que nada sabe. Um espaço de ensino em que educador e educando aprendem juntos, o que pode ser evidenciado nestas falas:

*“Acho que contribui para melhoria do educador (coordenador) em questão e também adquiri experiência caso um dia seja também um”.*

*“Foi uma forma de olhar para o professor e ver que ele também é humano não sabe tudo, e é um eterno aluno”.*

*“A experiência no Círculo de Cultura foi muito boa, expomos nossos problemas, dificuldades, necessidades do processo ensino-aprendizagem e tivemos um ‘Feed Back’ pela coordenadora do grupo, onde foi que mais aprendi”.*

Perceberam o Círculo de Cultura como um espaço para o diálogo, em que todos saíram aprendendo, um espaço que permitiu discutirem a realidade do processo ensino-aprendizagem, de forma aberta, sem medo, com muita liberdade. Discussão que fluiu com muita facilidade e criatividade pelo fato do conteúdo ser de interesse e da realidade de todos os componentes do grupo, conteúdo que estava na “cabeça” de todos, seja de forma mais simples ou mais elaborada, e que teve seu aprimoramento à medida em que foi desvelado. O que vai de encontro ao que Freire (1980) coloca, de que as pessoas se educam mediados por determinado objeto do conhecimento, que é a própria realidade vivida.

Quanto ao espaço para o diálogo e a liberdade de falar sem medo é bem enfatizada nas falas que aqui exemplifico:

*“Podemos falar tudo sem represálias”.*

*“Foi muito bom, pois tivemos a oportunidade de falar sem medo”.*

*“O que me chamou a atenção foi a liberdade de expressão de cada aluno presente”.*

*“Esta experiência me deu abertura para expor o que eu realmente sentia e pensava..”.*

Nesta fala o que mais chamou a atenção no Círculo de Cultura foi *“A abertura para o diálogo e a dinâmica, sem o medo de ser punido...”*. Diálogo, ponto fundamental no método de estudo de Freire, que busca a ação e reflexão sobre o mundo, com o intuito de transformá-lo e humanizá-lo.

Conseguiram no Círculo de Cultura entender a importância da participação no processo educativo, a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, que tanto nos fala Freire, para que possamos aprender a realidade e transformá-la, que exemplifico aqui em algumas falas:

*“A experiência nos proporcionou mais caminhos para que possamos colocar em prática ou falar aquilo que achamos ou sentimos...”*

*“Um momento onde nós alunos pudemos participar de modo ativo (...) Isso me fez parar para uma reflexão onde eu achei que deveria ser mais ativa, e não uma simples expectadora...”*

*“Foi uma boa experiência onde aprendemos que aluno também tem que opinar para que haja um processo por inteiro”.*

*“Eu senti que realmente eu deveria me manifestar, pois as minhas palavras teriam muito valor e seriam reconhecidas. Eu me senti muito*

*responsável em relação àquilo que eu falava e que se necessário fosse, assumiria as idéias expostas, para o professor”.*

Analisando e relacionando as duas etapas que se sucederam neste estudo, percebo que na primeira etapa a avaliação sobre o Círculo de Cultura deu-se de forma simples, sem muito aprofundamento. Entretanto, na etapa da entrevista, com as questões formuladas, obteve-se uma grande abrangência, uma avaliação bem completa da experiência. Esta avaliação nos permite concluir que foi uma experiência válida, pois valorizou os alunos, possibilitou o despertar do grupo para a consciência crítica e proporcionou, ao aluno, a oportunidade de exercer o papel de participante no processo e como nos diz Freire (1980), para que, consciente de sua responsabilidade, se comprometa com a própria realidade.

Finalizo a análise desta temática com a seguinte fala:

*“Este trabalho no Círculo de Cultura é muito válido, pois assim participamos no processo; queremos que seja publicado para que os professores possam modificar para melhor”.*

#### **8.4. Aspectos Éticos**

O desenvolvimento do estudo deu-se de forma ética, no qual houve um respeito ao ser humano na sua integralidade. Percebeu-se a ética como compromisso durante a realização de todas as etapas (Círculo de Cultura e entrevista) em que se teve como objetivo básico conhecer as potencialidades de cada indivíduo e auxiliar para que elas se desenvolvessem e com isso se buscasse uma consciência mais crítica da realidade com intuito de transformá-la e humanizá-la.

## **9. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerar encerrada ou concluída uma discussão que se propôs a desvelar o processo ensino-aprendizagem e estimular o espírito crítico e criativo no aluno, é a meu ver contraditório às concepções freireanas, pois o homem precisa em seu espaço criar e recriar continuamente, uma vez que o conhecimento é dinâmico e se retro-alimenta constantemente. Neste processo me entendendo como um ser inconcluso, em constante construção, a transformação é evidente e se processa na vivência do dia-a-dia, gerando novos conhecimentos que redimensionam a prática e freqüentemente as perspectivas futuras.

Entretanto, vejo que este estudo veio ao encontro de muitos anseios e dúvidas sentidas pelo corpo docente e discente, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e desvelá-lo, através da ação e reflexão, foi difícil, mas prazeroso e de suma importância, uma vez que destas discussões, que resultaram no desvelamento do processo, surgiram propostas de transformação que podem contribuir para uma educação na enfermagem, mais dinâmica, crítica e criativa. E neste processo de desvelamento é primordial que se ressalte a importância da participação do discente, pois ele é peça fundamental neste contexto: é a partir dele e para ele que a escola busca a qualidade no processo educativo.

Saliento, também, que o processo de ação e reflexão desenvolvido durante toda esta experiência possibilitou levantar os principais problemas, discuti-los e propor soluções, bem como apontar os aspectos positivos vividos no processo ensino-aprendizagem. Estes pontos levantados são fontes importantes para se refletir a prática e tentar transformá-la, em busca da sonhada educação que almeja ser participativa e que gere

indivíduos criativos e comprometidos com as reais necessidades da população.

Vale lembrar que o estudo foi desenvolvido com apenas nove alunos e que os resultados não foram confirmados com outros grupos ou com a totalidade dos alunos do curso. No entanto, ficou evidente, neste momento, frente às discussões efetuadas com este grupo, que o processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola estudada ainda permanece conservador, ligado à pedagogia tradicional com tendência tecnicista, solicitando muito pouco do aluno a capacidade de raciocínio e problematização do real. Pouco vinculado à realidade do aluno onde o mesmo tem uma participação pequena, apresenta-se acomodado, bastante alienado. Embora o processo ensino-aprendizagem da escola aponte indícios de avanços, quando detecta-se docentes que realizam ou buscam realizar uma prática que objetiva a transformação social, necessita de mudanças a fim de desenvolver um processo educativo que gere indivíduos mais críticos, capazes de efetivamente transformar a realidade.

A construção do Círculo de Cultura, com utilização do marco conceitual proposto e sua implementação em consonância com o processo de ação e reflexão, orientado pelo itinerário de pesquisa de Paulo Freire, contribuiu para despertar o espírito crítico nos integrantes do grupo, estimulando-os a desenvolverem a consciência crítica. Levou-os, assim, a participarem mais do processo educativo que vivenciam na escola.

É importante ressaltar também que nos encontros, denominados de Círculo de Cultura, educador e educandos desenvolveram uma prática educativa ética, na qual o diálogo permeou todo o processo, estimulando a ação e reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem da assistência de enfermagem, que esteve sempre associada ao processo educativo geral da sociedade.

Tal exercício buscou sempre o desenvolvimento da consciência crítica, com o intuito de se promover o encontro do indivíduo com o compromisso de participar na transformação da realidade e concretizar a utopia de humanizar o mundo. Contudo enfrentaram-se limites no Círculo de Cultura como a falta de disponibilidade para uma maior participação dos integrantes do grupo e a necessidade de mais encontros para um maior aprofundamento dos temas. Aprofundamento este que também depende de um maior domínio de conteúdo por parte do coordenador, visto os inúmeros temas levantados sobre o processo ensino-aprendizagem.

No entanto, ressalto que, para se ter êxito nos Círculos de Cultura é necessário que os conteúdos mediadores façam parte do universo do grupo e não estejam só na “cabeça” do coordenador. É importante também que o educador ou coordenador não só estimule as pessoas a exporem o que pensam, mas que também exponha o seu parecer e com maior profundidade, diferenciado-se do grupo, para tornar-se útil.

Entendo que o método utilizado permite o indivíduo participar do processo de forma espontânea, facilitando o diálogo. Esse encontro dialógico oportuniza a troca de conhecimentos e promove o crescimento do indivíduo e do grupo, por existir um interesse coletivo na descoberta do seu mundo, do mundo do outro e a sua relação com o mundo de todos, permitindo o desvelamento de uma realidade vivida.

E nesta busca, através da ação e reflexão para desvelar a realidade, permeiam os conceitos propostos no marco. Eles permitem uma avaliação do homem frente ao seu crescimento para o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de ajudar a transformar e humanizar o mundo.

A aplicação do método na sua integralidade, dentro da educação formal, creio não ser tão fácil, pois a educação formal, dentro desta visão democrática, procura socializar o saber sistematizado, possibilitando aos



alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, capazes de viabilizar a sua participação na condução das decisões políticas e governamentais. Portanto, a liberdade de escolha sobre os temas a serem desenvolvidos talvez não vá de encontro ao conhecimento necessário para o desenvolvimento da capacidade de participação, implicando em um “não domínio” dos conteúdos que o poder hegemônico domina.

Entretanto, apesar das dificuldades, é possível e imprescindível que se democratize a construção do currículo. Como salienta Freire (1997(b)) é preciso defender, na escolha dos conteúdos, a presença dos envolvidos na prática educativa e ainda completa (p.110-111) *“Não há, nunca houve nem pode haver, educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual”*. E acrescenta que *“o educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende na sua totalidade. Não centra a prática educativa (...), nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes”*.

Entendendo esta relação e percebendo a conexão do todo na prática educativa, ressalto a importância de democratizar o poder de escolha sobre os conteúdos, escolha que é possível com a participação da comunidade (alunos, pais e demais integrantes do contexto) para a construção de um currículo que vá de encontro à realidade dos educandos numa perspectiva crítica e democrática.

É oportuno frisar que na apresentação dos resultados, surge uma aparente contradição dos alunos entre os aspectos negativos e os positivos levantados sobre cada tema gerador. Entretanto, durante todo o processo,

ficou evidente que o pólo negativo se sobressaiu ao positivo, confirmando a necessidade de mudanças no processo ensino-aprendizagem da escola.

Estas considerações, na minha interpretação, revelam não só para nós, enfermeiros docentes desta instituição, como para toda a categoria de enfermagem, a necessidade emergente e o compromisso que temos com o aprofundamento das reflexões sobre nossas práticas, com intuito de transformá-la de modo que atenda às reais necessidades de saúde do país e que ajude a alcançar a utopia de humanizar o mundo. Finalizo aqui com mais uma fala do eminente educador Paulo Freire (1997 (a), p.43) que diz :

*“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”* .

## 10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ANDRADE, Maria Nilda de, et al. Estágio curricular: avaliação de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 42; n. 1, 2, 3/4; p. 27 - 41, jan/dez, 1989.
02. ANGELO, Margareth. Educação em enfermagem: A busca da autonomia. **Revista da Escola de Enfermagem - USP**. São Paulo, v. 28; n. 1; p. 11- 14, Abr, 1994.
03. ANGELO, Margareth, et al. Mudanças identificadas pelo aluno de enfermagem resultantes da vivência em uma abordagem centrada na pessoa. **Revista da Escola de Enfermagem - USP**. São Paulo; v. 23; n. 3; p. 363 - 368, dez. 1989.
04. BAPTISTA, Suely de Souza. Dificuldades de integração à Universidade sentidas pelos estudantes do ciclo pré-profissional. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 41; n. 3/4; p. 205 - 210, jul/dez, 1988.
05. BARRETO, José Carlos. O agente social nos grupos operativos e nos círculos de cultura In: Instituto Pichon - Riviére de São Paulo. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon - Riviére**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
06. BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto editora, 1994.
07. BORBA, Marta Riegert. **Re-inventando caminhos**: uma proposta de trabalho compartilhado por alunos de graduação e professora de enfermagem. Rio Grande: URG, 1995. Projeto de Dissertação (Mestrado em Assistência de Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina - Repensul - Polo II - URG, 1995.
08. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

09. COSTA, Zélia Sena; LEITE, Josete Luzia; SANCHEZ, Solange. Estudo de alguns fatores que influenciam o rendimento escolar do estudante de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília. v. 35; p. 102-130, 1982.
10. CUNHA, A. Diana. **As utopias na educação**: ensaio sobre as propostas de Paulo Freire. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
11. FERNANDES, Josicélia Dumêt. A privatização do ensino de enfermagem no Brasil: economia da qualidade. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 47; n.2, p.144 - 159, abr/jun. 1994.
12. FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
13. \_\_\_\_\_. O sujeito no ato de conhecer. In: Instituto Pichon - Riviére de São Paulo. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon - Riviére**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
14. \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
15. \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 19.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993 (a).
16. \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 22.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993 (b).
17. \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
18. \_\_\_\_\_. Educar e reinventar o poder. In: GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4.ed. São Paulo: cortez, 1995 (a).
19. \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: olho d'água, 1995 (b).
20. \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1997 (a).

21. \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.** um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997 (b).
22. GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 5.ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1987.
23. \_\_\_\_\_. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 10.ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1991(a).
24. \_\_\_\_\_. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991(b).
25. GADOTTI, Moacir; FREIRE Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia:** diálogo e conflito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
26. GASTALDO, Denise M<sup>a</sup>; MEYER, Dagmar Estermann. A formação da enfermeira: ênfase na conduta em detrimento do conhecimento. **Revista Brasileira de Enfermagem.** Brasília, v. 42; n. 1, 2, 3/4; p.7-13, jan/dez/ 1989.
27. GELAIN, Ivo. As ciências humanas na formação do enfermeiro. a filosofia e a ética. **Acta Paulista de Enfermagem,** São Paulo, v.1; n. 4; p. 85 - 87, dez 1988.
28. \_\_\_\_\_. A ética na enfermagem: sua história e suas perspectivas. **Revista Texto & Contexto Enfermagem.** Florianópolis, v.4; n.2; p. 09 - 17, jul/dez. 1995.
29. GERMANO, Raimunda Medeiros. **A ética e o ensino de ética na enfermagem do Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.
30. GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da educação.** São Paulo: EPU, 1983.
31. GODOY, Alda Neves de; et al. Uma nova abordagem no ensino de enfermagem médica: percepção do estudante. **Revista Gaúcha de Enfermagem.** Porto Alegre, v. 5; n. 1; p. 29 - 40, jan. 1984.

32. GUIMARÃES, Beatriz M<sup>a</sup> Azambuja Bastos; MOROSINI, Marília Costa. Educação, pesquisa e produção de conhecimento. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 7; n. 2; p. 307 - 313, jul. 1986.
33. JORGE, J. Simões. **A ideologia de Paulo Freire**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1981.
34. KAMIYAMA, Yoriko. Considerações sobre o perfil do graduando em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem - USP**. São Paulo, v.15; n. 2; p. 211 - 221, ago. 1981.
35. KOIZUMI, Maria Sumie. Fundamentos metodológicos da pesquisa em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem-USP**. São Paulo: v. 26; n. Especial, p. 33 - 47, out.1992.
36. LANTHIER, Marie Germaine Claire. **O Professor de enfermagem: atuação em campo clínico**. Salvador: UFBA, 1983. Dissertação de Mestrado (Mestrado em enfermagem médico-cirúrgica), Universidade Federal da Bahia, 1983.
37. LIMA, M<sup>a</sup> Alice Dias da Silva. Ensino de enfermagem: retrospectiva, situação atual e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 47; n. 3; p. 270 - 277, jul/set, 1994.
38. LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
39. \_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 13.ed. São Paulo: Loyola: 1995.
40. LOPES, Maria Julia Marques. O trabalho da enfermeira: nem público, nem privado, feminino, doméstico e desvalorizado. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 41; n. 3/4; p. 211 - 217, jul/dez,1988.
41. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
42. LUNARDI, Valéria Lerch. Relacionando enfermagem, gênero e formação disciplinar. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília; v. 46; n. 3/4; p. 286 - 295, jul/dez, 1993.

43. MENDES, Dulce de Castro. Algumas considerações sobre o perfil do enfermeiro na função gerencial da assistência de enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 9; n. 2; p. 67 - 72, dez. 1988.
44. MENDES, Maria Manuela Rino. **O Ensino de graduação em enfermagem no Brasil, entre 1972 e 1994: mudança de Paradigma curricular?**. Ribeirão Preto: USP, 1996. Tese (Doutorado em Enfermagem) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1996.
45. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento : pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1994.
46. NAKAMAE, Djair Daniel. **Novos caminhos da enfermagem: por mudanças no ensino e na prática da profissão**. São Paulo: Cortez, 1987.
47. \_\_\_\_\_. Mudanças no perfil do estudante da escola de enfermagem da Universidade de São Paulo em quinze anos - 1973 à 1988. **Revista da Escola de Enfermagem. USP**. São Paulo: v.26; n.1; p. 9 - 16, mar. 1992.
48. NUNES, Everardo Duarte. Antologia de experiências em serviço e docência em enfermagem na América Latina (1ª Parte). **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 33; p. 483 - 489, 1980.
49. OLIVEIRA, Miguel Darcy. Revisão histórica: a trajetória dos autores e de suas obras. In: Instituto Pichon - Riviére de São Paulo. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Riviére**. 3 ed. Petrópolis: Vozes 1991.
50. RIBEIRO, Circéa Amália, et al. A disciplina enfermagem pediátrica: avaliação pelo alunos, de uma nova metodologia de ensino. **Revista da Escola de Enfermagem - USP**. São Paulo, v.16; n.2; p.181-192, ago. 1982.
51. SANTOS, Branca Maria de Oliveira; BOEMER, Magali Roseira; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. Formas alternativas de ensino: estudo comparativo. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 40; n. 2/3; p.144 - 149, abr/maio/jun/jul/ago/set/, 1987.

- 52.SANTOS, Vera Lúcia Conceição de Gouveia; et al. A imagem da enfermeira e do enfermeiro percebida por alunos ingressantes no curso de graduação. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 41; n. 3/4; p. 241-251, jul/dez, 1988.
- 53.SAUPE, Rosita. **Ensinando e aprendendo enfermagem: a transformação possível**. São Paulo: USP, 1992. Tese (Doutorado em Enfermagem) Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 1992.
- 54.SAUPE, Rosita; BRITO, Valdete Herdt; GIORGI, M<sup>a</sup> Denise Mesadri. **As concepções do educador Paulo Freire: como vem sendo utilizadas pela enfermagem**. (mimeografado) 1997 (artigo aceito para publicação Revista Cogitare).
- 55.SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 24.ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1991.
- 56.\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11.ed. São Paulo: autores associados, 1994.
- 57.TRENTINI, Mercedes. Relação entre teoria, pesquisa e prática. **Revista da Escola de Enfermagem-USP**. São Paulo; v. 21; n. 2; p. 135-143, ago. 1987.
- 58.TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.
- 59.UTYAMA, Iwa Keiko Aida, et al. Opinião dos acadêmicos do curso de graduação em enfermagem em relação ao ensino básico. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 44; n. 4; p. 47-54, out/dez. 1991.
- 60.WALDOW, Vera Regina. O Ensino de enfermagem numa dimensão feminina e existencialista: uma reflexão crítica para a liberação. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 11; n. 2; p. 35-40 Jul, 1990.



61. WATANABE, Heloísa, et al. Relato de estudantes de enfermagem que ensinam e aprendem com adolescentes. **Revista Paulista de Enfermagem**. São Paulo, v. 4; n. 3; p. 121-123, jul/set. 1984.

## **11. ANEXOS**

## **ANEXO 01**

## ENTREVISTA

### AVALIANDO COM O DISCENTE A VIVÊNCIA NO CÍRCULO DE CULTURA

1. O que significou para você a vivência no Círculo de Cultura?

R.:

2. Que aspecto lhe chamou mais atenção no Círculo de Cultura?

R.:

3. Como você percebe o processo educativo / processo ensino-aprendizagem e como você gostaria que fosse?

R.:

4. Como você percebe dentro do processo educativo/processo ensino-aprendizagem os seguintes tópicos e como você gostaria que fossem?

a) Avaliação

b) Metodologia

c) Recursos materiais e humanos

d) Pesquisa

e) Relação professor/aluno

f) Motivação e interesse

g) Participação no processo

h) Ética

i) Relação teoria e prática

j) Relação objetivos e conteúdos teóricos.

5. Como você se sentiu participando dessa experiência no Círculo de Cultura?

R.:

6. Que efeito essa experiência no Círculo de Cultura tem trazido para o seu dia-a-dia?

R.:

7. Que sugestões você daria?

R.: