

CLAUDINIETE MARIA DA CONCEIÇÃO BEZERRA VASCONCELOS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE ENFERMAGEM – EXPRESSÕES
AUTOCRÍTICAS DE UM GRUPO DE ENFERMEIRAS
(OS) EDUCADORAS (ES)**

**Florianópolis – SC
Março de 2002**

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

CLAUDINIETE MARIA DA CONCEIÇÃO BEZERRA VASCONCELOS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
ENFERMAGEM: EXPRESSÕES AUTOCRÍTICAS DE UM
GRUPO DE ENFERMEIRAS (OS) EDUCADORAS (ES)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Assistência em Enfermagem do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Enfermagem, área de concentração: Saúde, Filosofia e Sociedade.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Marta Lenise do Prado

Florianópolis – SC

Março de 2002

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

CLAUDINIETE MARIA DA CONCEIÇÃO BEZERRA VASCONCELOS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
ENFERMAGEM – EXPRESSÕES AUTOCRÍTICAS DE UM
GRUPO DE ENFERMEIRAS (OS) EDUCADORAS (ES)**

Essa Dissertação foi submetida ao Processo de Avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do Título de Mestre em Assistência de Enfermagem e aprovada em sua forma final em 22 de março de 2002, atendendo às normas da Legislação vigente do Curso de Mestrado em Enfermagem – Área de Concentração: Saúde, Filosofia e Sociedade. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina

Profª. Dra. Denise Elvira Pires de Pires
Coordenadora do Curso

Profª. Dra. Maria Itayra Padilha
Vice-Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA

Dra. Marta Lenise do Prado
Presidente

Dra. Lygia Paim Muller Dias.
Membro efetivo

Dra. Flávia Regina Souza
Membro efetivo

Dra. Rosane Gonçalves Nitschke
Membro Suplente

Francine Lima Gelbcke
Membro Extra em Formação

A **DEUS**, criador do ser humano, fonte de sabedoria e amor, meu maior incentivador, que semeou em seu campo, dialeticamente a semente, “a qual é realmente a mais pequena de todas as sementes; mas crescendo, é a maior das plantas, e faz-se uma árvore, de sorte que vêm as aves do céu, e se aninham nos seus ramos” (**Mateus 13:31**).

DEDICO

A minha querida **MÃE** Ione Bezerra Barbosa, que foi iluminada ao dar-me à vida. Sábia ao dar-me condições de subsistência, para que eu pudesse caminhar sozinha;

A meus **FILHOS** Djalma e em especial a **Sillas**, que com tanto carinho e paciência, ajudou-me na construção dos desenhos gráficos deste trabalho.

Aos **NETOS (AS)** Levi e Daniel, Valeska, Sâmara e Ludmila, frutos de minha adolescência e maturidade;

A meu **ESPOSO** Jurandir Ascendino da Cunha, “**Preto**”, pelo companheirismo, pela paciência, pela solidariedade, pela dedicação e doce estímulo, para enfrentar mais este desafio;

As minhas **IRMÃS** Claudeni e Claudenize e demais irmãos, sobrinhos, nora (Walquíria), prima (Gelza), sogra (Dina) e cunhadas (os) todo um carinho especial pelo exercício contínuo da fraternidade,

A meu **PAI** Djalma Gomes Vasconcelos e **PADRASTO** Cilas Eclésio Barbosa como co-participantes de minha existência;

Ao meu **SOGRO** Dino (*in memoriam*) que foi meu principal aliado nesta “ilha da magia”. É bom saber que você está lá à espera, preparando o barco para junto navegarmos no universo do céu.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Agradeço a todos que participaram e co-participaram nessa vivência e neste momento tão especial, pois seria impossível agradecer a todos sem lacunas de esquecimentos. Estou certa de que esta “paisagem de paixão” que tenho pela educação é uma emoção gratuita.

Freire (1979, p. 51) diz que “educador social é aquele que opta pela mudança, não teme a liberdade, (...) não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive”.

Ao **GRUPO** de Enfemeiras-educadoras (Dialética, Senso Comum, Bem-estar, Diálogo, Reflexão-Ação, Paradoxo, Conscientização, Transformação, Utopia e Diferença) que participaram da trajetória prazerosa e da construção deste estudo, compartilhando minhas inquietações relacionadas à prática pedagógica;

Aos **CLIENTES/PACIENTES e EDUCANDOS (AS)**, que me inspiraram e ensinaram ao longo desses anos, motivando, encorajando a jornada árdua, mais principalmente, esperançosa;

Aos **MESTRANDOS (AS)** das turmas de 2000 (1) e 2000 (2), amigos presentes nos momentos dessa caminhada. Amigos generosos tanto no saber fazer como no saber ser. Em especial a *amiga* Maria Ligia dos Reis Bellaguarda (**Liginha**), pela sincera cumplicidade e amizade que nos une, pelo carinhoso estímulo, para enfrentarmos mais este desafio;

Aos **MEMBROS** da Banca Dras. Lygia Paim, Rosane Nitschke, Flávia Ramos e Dda. Francine Gelbcke, pelas provocações desafiadoras e pelo apoio a exemplo de competência e visão histórica que estas possuem;

As **AMIGAS**: Lidvina Horr, a primeira pessoa a incentivar-me a entrar na área da educação como docente. Você é um exemplo de sabedoria, competência, humildade e Silvana

Sidney dos Santos, pela solidariedade, pela confiança, pelo carinho de saber partilhar os saberes;

Aos **PROFESSORES** do Curso de Mestrado e Doutorado, pela maneira generosa, sábia e autêntica, que me possibilitou constatar a grandeza da luta pelo direito à consciência crítica;

As **AMIGAS** e **COMPANHEIRAS** de trabalho Enfermeiras e Professoras Maria Emília Oliveira (Mila) e Miriam S. Borenstein e aos demais colegas de trabalho Sr Alcides Possobom, Leda, Roberta, Sâmara, Gabriela, Michelly e Everton, pelo carinho dedicado a mim em momento tão especial;

A **COORDENADORA** Denise Pires e a **VICE-COORDENADORA** Maria Itayra Padilha do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, pela sensibilidade, pelo carinho e pela dedicação que dispensam aos alunos, possibilitando-os prosseguirem em suas experiências;

Ao **PESSOAL** da Pós-graduação em Enfermagem e Departamento de Enfermagem da UFSC, que me deram suporte desde o cafezinho até as orientações necessárias durante a realização do Curso de Mestrado: Odete (Detinha), Claudia, Fabiana, Neide, Luzia, Ana, Rita e Cida, entre outros;

A **DIRETORIA** da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn – SC/ gestão 1998 – 2001), que permitiu os encontros do grupo de enfermeiras (os) educadoras (es) em nossa sede durante a prática assistencial, bem como, as Escolas que permitiram, que seus docentes enfermeiros (as) participassem desse processo de construção;

E FINALMENTE, PARA **MARTA**:

Sabemos que o caminho se faz caminhando, mas não se faz sozinha. Nesta minha jornada, ao atingir um dos objetivos mais significativos para a minha vida pessoal e profissional, gostaria de destacar a tua figura de orientadora do meu mestrado e companheira deste meu caminhar. E ao fazê-lo, digo-te obrigada pela orientação segura que me deste; obrigada pelo carinho e amizade com que me presenteaste; obrigada pelo apoio e confiança que sempre me demonstraste, principalmente, obrigada pela sua existência, obrigada pela pessoa especial que sabes ser.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo conhecer as expressões autocríticas de enfermeiros-educadores sobre suas práticas pedagógicas na formação de técnicos de Enfermagem. A metodologia utilizada como referencial foi a concepção construtivista, sócio-interacionista de Vygotsky e reuniu expressões de um grupo docente profissional de Enfermagem atuante em um Estado da Região Sul do Brasil. Foram realizadas sessões temáticas e sistemáticas com os sujeitos deste estudo e exploradas as narrações feitas a respeito de suas respectivas vivências pedagógicas. Como procedimento de análise foi adotado o método Convergente-Assistencial segundo Trentini & Paim. Os resultados apontam que esses enfermeiros-educadores expressam o prazer de lidar com a educação profissional voltado a formação de técnicos de Enfermagem e o sofrimento de um processo de trabalho implicado em desvalorização de múltiplas ordens. Além disso, revelam os indicativos de organização interna de uma rede social, interacionista entre os sujeitos desse nível de educação com tendência a contínua construção de mudanças dirigidas à competência pedagógica desse grupo.

ABSTRACT

This study had as objective to know the nurses-educators self-critical expressions concerning their pedagogical practice on professional teaching for technical nursing. It was based on the constructive, social-interactive conception by Vygotsky, which assembled expressions from a nursing teaching group who works in a Brazilian South region state. There were carried out thematic and systematic meetings with the subjects of this study where their reports about their respective pedagogical experiences were explored. It was used the Converging-Assistance method by Trentini and Paim as an analysis procedure. The results point out that these nurses-educators express their pleasure of working with technical nursing teaching. They also show that the different kind of problems they face during the working process can lead them to all sort of devaluation. Apart from this, the results point out some aspects that are indicatives of internal organization of a social institution as interactive among the subjects of this education level. It also shows that this kind of organization seems to keep changing the pedagogical competence of this group.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo conocer las expresiones autocríticas de enfermeros-educadores sobre sus prácticas pedagógicas en la formación de técnicos Enfermería. La metodología usada como referencial fue la concepción constructivista, sócio-interacionista de Vygotsky y reunió expresiones de un grupo de docente profesional de Enfermería que actúa en un Estado de la región sul del Brasil. Fueron realizadas sesiones temáticas y sistemáticas con los sujetos de este estudio y exploradas las narraciones hechas al respecto de sus respectivas vivencias pedagógicas. Como procedimiento de análisis fue adoptado el método Convergente-Asistencial según Trentini & Paim. Los resultados apuntan que esos Enfermeros-educadores expresan el placer de lidiar con la educación profesional volcado a la formación de técnicos de Enfermería y el sufrimiento de un proceso de trabajo implicado en la desvalorización de múltiples ordenes. Además de eso, revela los indicativos de organización interna de una red social interaccionista entre los sujetos de esse nivel de educación con tendencia a la continua construcción de mudanzas dirigidas a la competencia pedagógica de esse grupo.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
RESUMEN.....	x
1. Desenhando minhas inquietações pessoais e profissionais.....	14
2. Introduzindo a questão problema.....	18
2.1 Objetivo Geral.....	24
2.2 Objetivos Específicos.....	25
3. Revisitando a educação profissional de enfermagem.....	26
3.1 Antecedentes da Enfermagem Moderna e a formação dos profissionais de Enfermagem no Brasil.....	26
3.2 A prática pedagógica do enfermeiro-educador a luz das atuais reformas de ensino profissional.....	32
3.3 Escolas pedagógicas e modelos de ensino que orientam a formação Profissional.....	38
3.3.1 Escolas Pedagógicas.....	42
3.3.2 Modelos Operacionais.....	52
4. Apresentando o Referencial Teórico.....	58
4.1. Conhecendo a vida e a obra de Vygotsky.....	61
4.2 Pressupostos.....	62
4.3 Categorias conceituais.....	64
4.5 Marco Conceitual.....	74
5. Referenciando o caminho metodológico percorrido.....	75

5.1 Alguns contornos do caminho.....	76
5.2 Síntese das etapas do processo de investigação.....	77
5.3 Descrevendo a trajetória das etapas.....	79
5.4 Descrevendo os encontros.....	80
5.5 Análise e interpretação dos dados.....	88
6. Expressões autocríticas dos enfermeiros-educadores acerca de sua prática pedagógica.....	89
7. A prática pedagógica do enfermeiro-educador na educação profissional – possibilidades, limites e desafios.....	129
7.1 Avaliando o referencial teórico adotado.....	130
7.2 Discutindo as expressões autocríticas dos enfermeiros- educadores.....	135
7.3 possibilidades, limites e desafios na formação profissional.....	140
7.4 Tecendo as considerações finais.....	145
Referências Bibliográficas.....	149
Anexos.....	161

Ao iniciar a trajetória compartilho com as
idéias de Alves...

*“É essa a imagem que se forma ao redor de minha paixão pela
educação: estou semeando as sementes da minha mais alta
esperança. Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes.
Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco
discípulos para neles plantar minhas esperanças, e quando os
sonhos assumem forma concreta, surge a beleza e minha paixão
pela educação” (ALVES, 2000, p.11).*

E, com seus sonhos...

Pois, toda estréia gera expectativas, inseguranças, medo e desejo de
realizações...

Mas, *“para navegar não basta sonhar... se os barcos se fazem com
ciência, a navegação se faz com sonhos” (Alves, 2000).*

Chegou então o momento da grande decisão, para onde navegar?

Naveguei no rumo certo?

Na trajetória, percebi que não há certo ou errado – há rumos e
decisões.

De toda sorte o mais decisivo é

... Continuar seguindo...Ir navegando em barcos...

...Ir sonhando com ciência.

A tropical beach scene with palm trees on a hill overlooking the ocean. The image is slightly faded and serves as a background for the text.

1 DESENHANDO MINHAS INQUIETAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Neste momento, começo a sonhar e a navegar nas vivências experienciadas desde a infância, adolescência e adulta jovem quando aqui cheguei nesta “Ilha da Magia”, somente com o Curso de Auxiliar de Enfermagem. Filha de nordestinos, alagoana, a segunda de cinco irmãos, possuindo como exemplo de vida minha querida mãe, mulher de fibra, corajosa, “mulher cabra da peste”, lutadora, criativa e obstinada na educação de seus cinco filhos, e que sem sombra de dúvidas, muito contribuiu como trabalhadora da Enfermagem de nosso Estado, não tendo as mesmas possibilidades a mim ofertada.

Nesta perspectiva, ao desenhar a trilha percorrida, do Nordeste ao Sul, vislumbro maravilhada como este Estado possibilitou-me definir os rumos e práticas de meu ser e do meu saber fazer, viabilizando um lugar na Graduação em Enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina, atualmente, defendendo minha dissertação de mestrado e, futuramente dar seguimento aos estudos no doutorado.

A elaboração desta dissertação de mestrado é parte essencial da construção e reconstrução de minha vivência profissional – prática assistencial e prática pedagógica, pois há vinte e três anos abracei a Enfermagem como profissão, dos quais sete, são nas atividades laborais na área da docência do ensino de Graduação em Enfermagem como professora substituta e, no ensino do nível técnico em Enfermagem em escolas privadas em Florianópolis – SC.

Por vivenciar na educação de Enfermagem o processo ensino-aprendizagem e entendê-lo como construção do conhecimento, estou convencida de que existe também, uma estreita relação entre o processo educativo e o processo de cuidar em Enfermagem, os quais podem promover mudanças de comportamentos pessoais e profissionais. Neste sentido, vi a necessidade de uma revisitação, mais precisamente, na prática pedagógica do enfermeiro (a) vinculado à docência no nível técnico em Enfermagem.

Destaco com maior significado neste estudo qualitativo, o desafio, as possibilidades e os limites na formação político-pedagógica dos enfermeiros-educadores e as implicações da educação formal dos educandos de Enfermagem do nível técnico profissional, bem como a linha teórico-metodológica e filosófica adotada por estes.

O enfrentamento deste desafio caracterizou-se, principalmente, por entender que minha prática profissional não se constitui somente do saber, e sim, do saber fazer e saber ser. Essa

prática envolve o conhecimento científico e o conhecimento tácito, este último não adquirido na formação acadêmica, pois envolve formas especiais de ver e perceber o mundo e, isto é intrínseco a cada ser humano.

Ao refletir sobre estas questões, justifico este estudo contextualizando-o em toda sua dimensão, possibilidades e limites, uma vez que historicamente, os enfermeiros nos serviços hospitalares e extra-hospitalares ou nas organizações de formação profissional, têm exercido essa prática educativa tanto formalmente quanto informalmente, compreendendo-a como inerente ao exercício profissional.

No primeiro capítulo, apresento o desenho de minhas inquietações pessoais e profissionais. Assim, em vista das inquietações e questionamentos que justificaram a proposta deste estudo, acredito nas possibilidades que “despertaram” um processo de reflexão e de diálogo entre o grupo de enfermeiros-educadores estudado, viabilizando a convergência e a divergência entre o refletir-agir conscientes, bem como, a mobilização coletiva do grupo com vistas a um trabalho mais articulado e transformador, apesar de sabermos que na prática, nem sempre isto tem se concretizado, o que nos parece ser uma contradição, pois o diálogo é a essência do processo ensino-aprendizagem em qualquer nível de formação.

No segundo capítulo, introduzo a questão norteadora da trajetória do estudo, justificando sua relevância, pois as questões que emergiram deste, foram refletidas, tendo em conta que se obteve pelo menos, um processo de reconstrução das convicções individuais dos participantes do grupo, chegando em alguns momentos, a oferecer “pistas” para a construção de uma proposta pedagógica mais sistematizada, para o que acreditamos não existir “receitas prontas”. Porém outra construção é possível, reconhecer as variedades alternativas conseqüentes dos processos construtivistas que foram sendo desenhados, à medida da maior análise.

No terceiro capítulo, explico a Revisão de Literatura, com ênfase no ensino técnico profissional, o qual vi com a possibilidade de neste espaço fazer uma leitura da trajetória histórica da educação profissional de Enfermagem, seus significados no passado e a sua releitura no presente, possibilitando explorar o tema com o qual eu já tinha familiaridade, forte ligação como trajetória pessoal e profissional e, enorme disposição em avançar, sob o ponto de vista da construção do conhecimento que, além de fortalecer as posições teóricas já existentes, também polemizaram as discussões entre os enfermeiros-educadores,

reformulando os conceitos reconhecidos e ditos como estáveis dando lugar à concepção de novos conceitos.

No quarto capítulo, enfoco os pressupostos e as categorias conceituais, que estão representados no Marco Conceitual. Estes foram criados, revisados, ampliados e fundamentados em conceitos de diversos autores construtivistas e no referencial teórico sócio-interacionista de Lev. Semyonovich Vygotsky, os quais possibilitou-me avançar no tema.

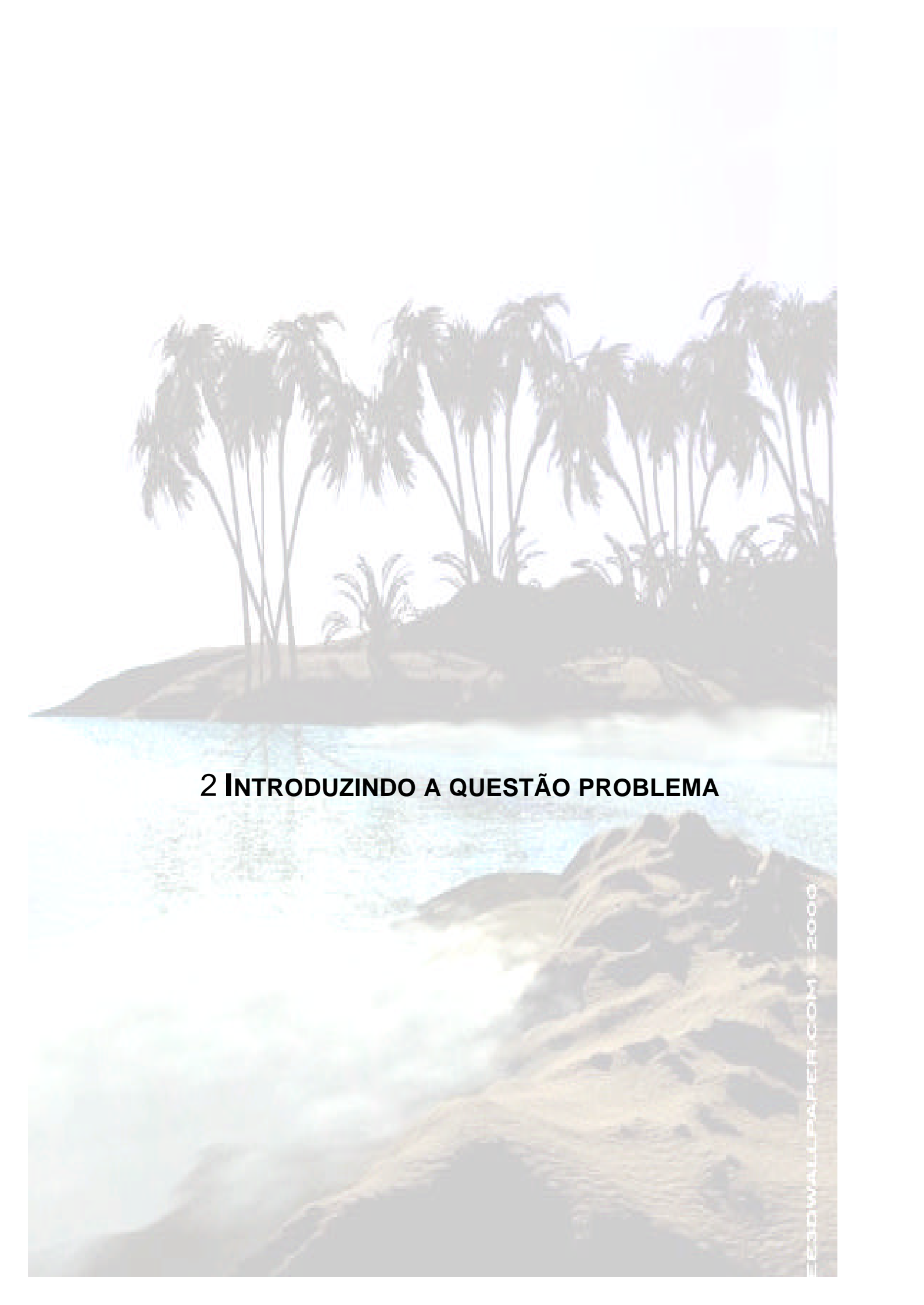
No quinto capítulo, referencio o caminho metodológico percorrido pelo grupo, que teve como suporte teórico-metodológico a Pesquisa Convergente-Assistencial de Trentini; Paim (1999), aliado as etapas do processo de investigação numa perspectiva construtivista de Siqueira; Portela; Arejano (2000) sistematizando os passos utilizados nessa metodologia.

Estes passos foram significativos, pois a trajetória teórico-metodológica reuniu as estratégias e as técnicas destinadas a obter as informações, possibilitou o reconhecimento de nossa realidade educacional, a escolha do grupo de enfermeiros-educadores, as escolas participantes, a coleta e análise interpretativa dos dados no estudo, levando-se em consideração as reais necessidades dos participantes envolvidos. Também sustentou, durante todo o processo, uma estreita relação com a situação social que foi pesquisada durante a Prática Assistencial¹.

No sexto capítulo, apresento as Expressões Autocríticas do grupo de enfermeiros-educadores acerca de sua prática pedagógica.

E no sétimo capítulo, discorro sobre a prática pedagógica do enfermeiro-educador na educação profissional; avalio o referencial teórico adotado; discuto as expressões autocríticas dos enfermeiros-educadores – possibilidades, limites e desafios na formação profissional – e teço sobre as considerações finais, enfatizando a importância da construção dessa prática coletiva com os enfermeiros-educadores, abstraindo outras possibilidades de desenvolver a prática pedagógica na educação profissional de Enfermagem.

¹ A prática assistencial trata-se de uma disciplina do mestrado na qual desenvolvi o estudo com o grupo de enfermeiros-educadores e que deu origem à proposta da dissertação.

A tropical island scene with palm trees on a hill overlooking a beach and the ocean. The image is a 3D wallpaper with a soft, hazy atmosphere. The palm trees are silhouetted against a bright sky, and their reflections are visible in the water. The beach is a mix of sand and rocks, and the ocean is a deep blue. The overall tone is serene and peaceful.

2 INTRODUZINDO A QUESTÃO PROBLEMA

O ensino de Enfermagem se vê hoje, diante de múltiplas visões paradigmáticas, constituindo-se num espaço polêmico de transição, no qual se dão esforços e opções entre diferentes Escolas pedagógicas e sua pertinência às práticas profissionais nesta área profissional.

Este fato é compreensível se considerarmos que “a posição dos educadores não é estática, visto que é processual, ou seja, durante o percurso profissional vivem experiências que promovem alterações conceituais e práticas, mais ou menos lentas” (Resende, 1998, p. 62).

De outro lado, a efervescência de novas práticas de cuidar no mundo profissional de Enfermagem, marcam os tempos atuais, permitindo percebermos o efeito de transição entre o ensino e a prática. Esses efeitos de transição, situados na saúde e na educação em Enfermagem, mostram as implicações ao reconhecimento dos próprios exercentes de Enfermagem, uma vez que eles são determinados e ratificados em lei pela estratificação dos diversos níveis da categoria.

Procedentes de toda essa preocupação surgiram alguns questionamentos: Qual tem sido o papel do enfermeiro educador frente à realidade atual? Estes docentes estão preparados para enfrentar mudanças? Estão orientados por uma ética das relações humanas no ensino e na formação dos futuros profissionais? Será que foram capacitados (tecnicamente e pedagogicamente) para enfrentarem os desafios do espaço das relações encontradas no processo de trabalho? Quais têm sido ensino técnico profissional em Enfermagem?

Nesta perspectiva, de acordo com a leitura do contexto teórico e prático experienciado, investiguei, numa situação concreta, a seguinte questão norteadora: **Quais as expressões autocríticas dos enfermeiros (as) educadores (as) acerca de sua prática pedagógica na educação profissional de enfermagem?**

Em ampla documentação e publicações na Enfermagem brasileira, observou-se que a atual prática do enfermeiro² é tema de constantes reflexões e discussões teórico-metodológicas, filosóficas e ideológicas. Atravessamos uma crise sem precedentes na história, principalmente em consequência de uma política econômica globalizada e recessiva, em que, os interesses

² Os Enfermeiros-educadores neste estudo são caracterizados como Enfermeiras e Enfermeiros, tendo em vista que não posso deixar de ressaltar a questão do gênero feminino e masculino.

dos grandes grupos financeiros nacionais e internacionais, suplantam os interesses da grande maioria da população brasileira.

Esta política deteriora a qualidade de vida e saúde considerando-se os baixos salários, o desemprego, o subemprego e principalmente, o descaso com a saúde e a educação, que é um componente fundamental das políticas sociais.

Concomitantemente a esse processo, vivenciamos um momento de grandes mudanças, caracterizado principalmente pela globalização, com as informações divulgadas numa grande velocidade, atingindo um maior número de pessoas, reduzindo as distâncias e as fronteiras. Este movimento está demandando características e qualificações diferentes aos trabalhadores de Enfermagem para atender às novas necessidades implementadas por esta reestruturação.

Reconhecemos que o mercado de trabalho tem experimentado profundas mudanças. Essas mudanças sociais, econômicas e políticas que estão ocorrendo na atualidade, têm levado a uma reconfiguração do universo do trabalho, obrigando a uma reestruturação tanto na sua composição, como nos perfis dos profissionais que nele estão inseridos.

O setor da saúde e de Enfermagem confere especial relevo na conjuntura descrita, em virtude tanto da importância dos serviços ofertados à sociedade como da sua capacidade de absorver um expressivo contingente de trabalhadores.

A relevância e a dimensão deste setor pode ser destacada e avaliada, se considerarmos que o mesmo, encontra-se estruturado em uma rede de quase cinqüenta mil estabelecimentos de saúde, com mais de quinhentos mil leitos, absorvendo em torno de um milhão e quinhentos mil trabalhadores (BRASIL - Ministério da Saúde, 1998).

Surge assim, a necessidade de capacitar profissionais de Enfermagem que exerçam suas funções de maneira autônoma, crítica, humana, versátil, criativa e empreendedora, buscando sempre o aprimoramento pessoal, profissional, com vistas a melhoria do contexto social em que estão inseridos.

A especificidade e a subjetividade que caracterizam o mundo do trabalho na saúde vem fazendo com que a formação de recursos humanos, para esse setor, mereça atenção redobrada, de forma a possibilitar aos trabalhadores de Enfermagem o domínio de várias dimensões, quais sejam, a técnica, a científica, a estética, a ética, entre outras, objetivando uma visão

crítica do contexto social, bem como, da capacidade de pensar e agir de forma politizada e humanizada, proporcionando um cuidado eficiente e eficaz à população.

É fato também, que se acha delegada ao setor educacional a atribuição de formar e legitimar o profissional da saúde e da Enfermagem. No entanto, atualmente se observa um descompasso entre as necessidades deste setor saúde e o que o sistema de ensino oferece em termos de formação desses trabalhadores.

Esta constatação empírica se deu ao longo de minha vivência profissional, por estar continuamente em contato direto e indireto com instituições de saúde e de ensino profissional, onde observei que a maioria das escolas de formação profissional, por serem administradas como empresa, se preocupam principalmente, com a lucratividade. Ocorre assim, uma tônica aparência e com ela, muitas vezes, o “discurso” se sobressai, a fim de com ele, dar conta das questões referentes ao processo ensino-aprendizagem dos educandos e dos docentes. Estas questões vêm causando certa apreensão no meio dos docentes e entidades que discutem esta realidade na área de Enfermagem.

Mediante esse contexto, o grupo de enfermeiros-educadores, entre os quais me incluo, navegou no desafio de romper com as ideologias mercadológicas e se empenhou em discutir sua atuação pedagógica, respaldados na concepção pedagógica sócio-interacionista que valoriza o ser humano e que luta pela construção de “sujeitos” conscientes de sua função social na sociedade.

Dessa forma, criou-se um espaço para reavaliar nossas atuações com práticas pedagógicas na educação em Enfermagem, em âmbito do mercado de trabalho. Dentro desse contexto, a profissionalização e humanização de um contingente considerável de jovens e adultos ainda não capacitados e habilitados, especificamente em Enfermagem, mas que desejam ter uma profissão. Pois percebo que a formação dos profissionais, aqui especificamente, da educação profissional em Enfermagem, tem merecido discussões e análises, no intuito de virmos a compreender o paradigma político-pedagógico e filosófico que essa formação vem assumindo na sociedade.

Assim, este estudo teve como intenção concretizar ideais, pois entendo, que as Escolas onde atuamos devem estar alicerçadas em alguns princípios básicos como a ética, a democracia, a competência, a qualidade (eficiência e eficácia), a autonomia, a igualdade, a valorização pessoal e profissional, pois parto do pressuposto, que a formação faz parte de um

processo, centrado na construção de cidadãos² e de sujeitos tecnicamente qualificados e competentes para o mundo do trabalho, que percebam a sua realidade, reflitam sobre a mesma e encontrem as soluções.

Nesta perspectiva, o grupo de enfermeiros-educadores, acreditando nos pressupostos e categorias conceituais presentes nesta proposta pedagógica, empenhou-se na construção e efetivação deste processo que contempla as idéias inovadoras, críticas e emancipatórias que ora almejamos.

Para Saviani (1993, p.51 – 55), “a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? (...) E como a educação se destina senão de fato, pelo menos de direito à promoção do homem, percebe-se já a condição básica para alguém ser educador: ser um profundo conhecedor do homem”.

O autor enfoca também que “A educação como fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre as pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada”. (...) “Defrontamo-nos então, nós também com o problema da compreensão do homem; que tipo de homem se pretende alcançar através da educação?” (Saviani, 1993, p. 67-68).

Padilha (1995, p. 230), lembra que “a educação é essencialmente uma atividade humana de comunicação. Sendo o homem um ser social, ele se comunica para estabelecer relações com o outro. A educação significa todos os processos pelos quais o homem adquiriu compreensão do mundo, bem como aptidão para lidar com seus problemas”.

Do ponto de vista da educação, promover o homem, significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para poder intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens.

Neste contexto, pode-se perceber a prática do enfermeiro na arte de “educar”, principalmente, quando se pretende com esta prática a solidificação ou resgate da cidadania e de valores fundamentais para o crescimento do homem. E muito tem sido discutido sobre o

² Entendo, que existem duas concepções distintas de cidadania e, portanto do que venha a ser cidadão. A primeira, voltada aos princípios liberais, compreendendo a cidadania enquanto liberdade individual, de propriedade e de consumo. A segunda, que expressa a compreensão da escola, compreendendo a cidadania como emancipação humana coletiva na conquista dos direitos civis e humanos.

perfil do profissional que se vislumbra. É unânime a compreensão de que este precisa ter mais do que a competência técnica, até então desenvolvida com maior ênfase em nossos cursos de graduação em Enfermagem.

Daí a importância, segundo Saupe et al. (1999, p. 447 - 448) que “o perfil desejado dos profissionais formados pelos Cursos de Enfermagem, apresente três dimensões como: a *técnica*, que inclui conhecimentos específicos e gerais, habilidade manual, atuação interdisciplinar, uso da razão e do compartilhar; a *hermenêutica* orientada para o diálogo e a comunicação, para atuar como cuidador educado e educador cuidadoso, para a procura da transcendência, do otimismo, do bom humor e do prazer, para o exercício da razão e da emoção, para valorização da família; a *emancipatória*, que fundamentada no conhecimento da realidade, orientada pela história pela ética e pela estética, capacitando o enfermeiro a tomar decisões, pelo uso adequado das palavras da razão e da emoção”. Estas dimensões, no meu entender, também são pertinentes ao profissional do nível técnico em Enfermagem.

Comungo com Loureiro (2000) quando faz alguns questionamentos inerentes à formação de profissionais críticos e transformadores. Será que em algumas situações não temos sido “sujeitos” de nossa própria prática profissional? É possível despertar nos educandos de Enfermagem uma consciência crítica, se através de nossa consciência ingênua continuamos acreditando em nossas tentativas isoladas de transformação social?

Percebo que temos conduzido a nossa prática, politicamente desarticulada do contexto social. Por outro lado, alguns avanços já começaram a despontar no sentido de melhorar a qualidade do ensino na educação em Enfermagem, pois estas temáticas, vêm sendo amplamente discutidas pela “categoria organizada” no meio acadêmico, nos Fóruns das Escolas e nos SENADens.

Para tanto, é mister que o enfermeiro-educador localize-se no contexto das políticas atuais de educação e de saúde, para poder iniciar mudanças em suas atitudes, que repercutirão na sua prática, e a partir dessa compreensão repensar a educação na Enfermagem como espaço de conscientização da categoria e instrumento de luta para a transformação da sociedade.

Frente a estas constatações, é conveniente pensar que um projeto de educação em Enfermagem, não significa apenas a reformulação de um novo currículo, novos programas, novas metodologias. Significam também conhecer a realidade e as finalidades educacionais,

as estruturas da sociedade, compreender a divisão técnica e social do trabalho na Enfermagem e a especificidade no trabalho de cada um dos níveis de formação profissional.

Desta forma, fica evidente a necessidade de um processo de reflexão coletivo, abordando diferentes temas relacionados à educação, compartilhando nossas crenças, valores e visões de mundo, pois entendo que somente desta forma é que poderemos melhorar ou não nossa prática. Ao lado disso e no mesmo nível de importância, esse processo deve ultrapassar a dimensão técnica do ensino para outra de maior abrangência, ou seja, a dimensão ética-político-social, e acima de tudo, superar as dificuldades encontradas na educação e assumí-la como um ato político, centrando seu foco no educando (a) como um ser social.

Contudo, o interesse na prática educativa em Enfermagem tem como princípio a inerência desta prática como parte do exercício profissional de Enfermagem. O direito ao exercício do trabalho educativo, se colocou a um só tempo como possibilidade de formação de educandos do ensino profissional em Enfermagem e limitação do teor e alcance educativo desses profissionais. Apesar de a lei facultar essa educação formal aos enfermeiros, o descompasso curricular de sua formação, implica numa prática pedagógica não sistematizada a partir de sua formação básica.

Frente aos desafios do mundo moderno e globalizado, Sordi (1996) enfoca a necessidade de formarmos enfermeiras (os) capazes de pensar, criar e propor soluções, pois, “traços” como submissão, alienação, dependência e falta de autonomia são indesejáveis” e não são compatíveis com o perfil profissional nem mesmo no mercado de trabalho atual.

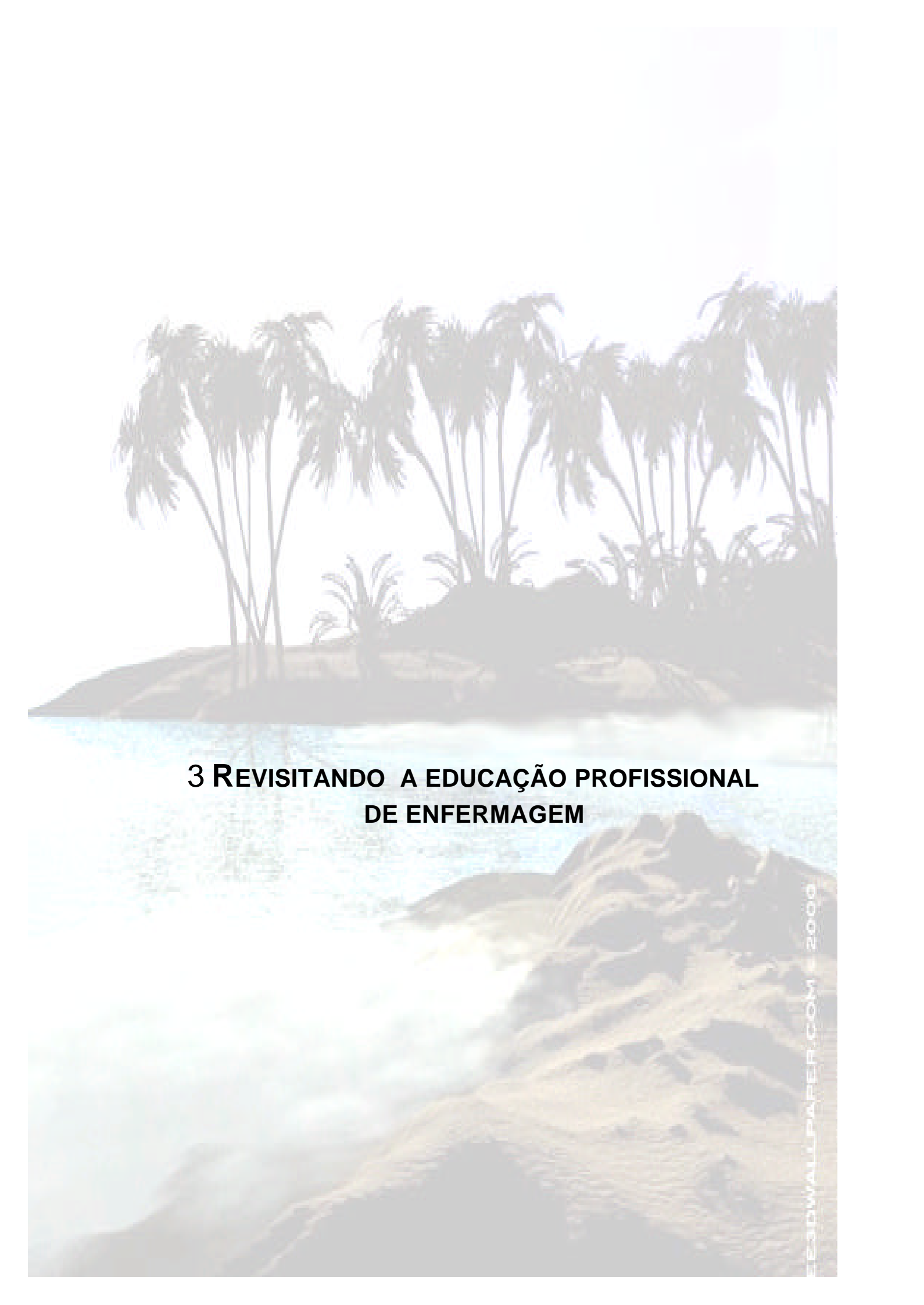
Neste sentido, os objetivos deste estudo foram:

2.1 - OBJETIVO GERAL:

- Conhecer as expressões autocríticas de um grupo de enfermeiros educadores acerca da sua prática pedagógica na educação profissional de Enfermagem – com ênfase na formação profissional do ensino do nível técnico.

2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desdobrar questões implicadas em relatos autocríticos de enfermeiros que atuam na formação de técnicos na educação profissional de Enfermagem;
- Reconhecer valores e crenças na prática pedagógica atual e tendências à educação profissional;
- Valorizar a experiência sócio-interacionista como uma possibilidade de alcance de novas práticas na educação profissional.

A tropical landscape featuring a row of palm trees on a hill overlooking a beach and the ocean. The scene is captured in a soft, slightly hazy light, with the water reflecting the sky and the palm trees. The overall tone is serene and natural.

3 REVISITANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE ENFERMAGEM

Embora o tema proposto dê asas à imaginação e a criatividade para descobrir formas de discorrer sobre ele, vejo a possibilidade de neste espaço, fazer uma leitura da trajetória histórica da educação profissional de Enfermagem, seus significados no passado e a sua releitura no presente, como: antecedentes do ensino da Enfermagem moderna e a formação dos profissionais de Enfermagem no Brasil; a prática pedagógica do enfermeiro-educador a luz das atuais reformas do ensino profissional; as escolas pedagógicas e os modelos operacionais que orientam a formação profissional, favorecendo um repensar de nossa realidade para melhor projetar o futuro, sobremodo interpretado a partir de registros documentais em publicações acessíveis.

3.1 – ANTECEDENTES DO ENSINO DA ENFERMAGEM MODERNA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM NO BRASIL

A literatura aponta que a Enfermagem, historicamente, busca sua autonomia como profissão desde 9 de julho de 1860, no século XIX, com a criação da primeira Escola de Enfermagem no Hospital St. Tomas, em Londres, por iniciativa original de Florence Nightingale.

Após a criação da primeira escola de Enfermagem e sua difusão pelo mundo ocidental no fim do mesmo século, o Sistema Nightingale expandiu-se rapidamente, em princípio na própria Inglaterra e países escandinavos e, posteriormente, nos Estados Unidos e Canadá.

Assim, de acordo com Carvalho (1972), no período de 1873 a 1890, foram criadas trinta e cinco escolas. Em 1900, o número subiu para 432 e em 1909 já existiam 1096 escolas em funcionamento, e o primeiro curso universitário para a formação de enfermeiras criado na Universidade de Minnessota.

As escolas norte americanas tinham como finalidade assistir aos pacientes indigentes por meio do trabalho das estudantes e preparar enfermeiras para a comunidade. No entanto, houve um predomínio do treinamento em serviço sem a preocupação com o crescimento intelectual das estudantes, apenas o interesse em torná-las rápidas e eficientes no atendimento aos doentes.

O início oficial do ensino de Enfermagem no Brasil data de pouco mais de um século. Deu-se com a criação da primeira Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, no Hospício Nacional de Alienados pelo Decreto nº 791/1890, no dia 27 de setembro de 1890, a qual seguia mais os moldes da existente em Salpêtrière, na França que o modelo Nightingaliano da Inglaterra, já espalhado por todo o mundo.

Antes disso não havia propriamente escolas de Enfermagem, mas instituições religiosas cujo ensino e orientação da prática não obedeciam a nenhum programa formal. A educação formal de Enfermagem foi implantada somente na década de 1920. O curso tinha duração de dois anos e sua finalidade era preparar enfermeiros de ambos os sexos, para trabalhar nos hospícios civis e militares. Os requisitos para admissão eram que os candidatos deveriam saber ler e escrever e conhecer aritmética elementar. Possuía no seu ensino o veículo para a sistematização de conhecimentos, atitudes e habilidades, alicerçadas pelos padrões morais e técnicos da profissão, os quais comporiam o conteúdo instrucional, formal, transmitido pela escola a seus alunos, procurando adequar-se às determinações sociais e legais das Políticas Nacionais de Saúde e de Educação da época.

Essa escola, posteriormente, foi denominada de Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, hoje uma unidade da UNIRIO, no Rio de Janeiro (Carvalho, 1976; Germano, 1993; Egry e Moura, 1995).

Portanto, os momentos históricos principais do ensino profissional de Enfermagem no Brasil devem, conseqüentemente, ser interpretados tanto através de sua especificidade quanto do seu relacionamento com as transformações gerais na infra-estrutura da sociedade brasileira. Isto significa que a história do ensino profissional de Enfermagem não se processou num espaço abstrato, mas ela se deu de forma concreta na sociedade brasileira com seus determinantes sócio-econômicos, políticos e ideológicos.

Com a criação da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, pelo Decreto nº 15799 de 10 dezembro de 1922, constituiu-se de fato o início de uma nova era para a Enfermagem brasileira. O mérito do acontecimento se deve, principalmente, ao Diretor da Escola Carlos Chagas e ao grupo de trinta e duas (32) enfermeiras, das quais vinte e cinco eram norte-americanas, duas inglesas, duas holandesas, uma canadense, uma norueguesa e uma belga, enviadas pela Fundação Rockefeller, para atuarem como instrutoras e supervisoras das diversas zonas em que haviam sido distribuídos os distritos do Rio de Janeiro. Essas enfermeiras eram lideradas por Ethel Parsons e Clara Louise Kieninger e algumas assumiram a responsabilidade pela direção e pelo ensino da escola, sendo que, doze eram enfermeiras de

saúde pública, dezessete atuaram como instrutoras e supervisoras e, três foram para a direção da escola, tendo influenciado grandemente no conteúdo da legislação que determinava o currículo a ser adotado pela escola. A Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública começou a funcionar em 19 de fevereiro de 1923, com 13 alunas residentes, das 16 admitidas, regulamentado pelo Decreto nº 16300/23 que aprovava o regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública e que determinava o currículo da Escola. Em 31 de março de 1926, a escola passou a denominar-se Escola de Enfermeiras Ana Neri, elevada a “escola oficial padrão”, pelo Decreto nº 20109/3. Em 1937, através da Lei nº 452 de 5 de julho de 1937, foi incorporada à Universidade do Brasil como instituição de ensino complementar, com completa autonomia (BRASIL, 1974; Carvalho, 1976).

Em 18 de julho de 1946, através do Decreto nº 21321/46, que aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil, a escola foi definitivamente integrada a essa mesma Universidade como estabelecimento de ensino superior. Atualmente, é denominada Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No entanto, o período de 1890 a 1950 é considerado bastante rico em acontecimentos que delinearam os contornos da Enfermagem brasileira na atualidade, no sentido de aclarar determinadas questões para a reflexão sobre esta fase da história do ensino profissional de Enfermagem e suas possíveis relações com o presente e com o futuro.

O currículo de Enfermagem passou por várias revisões, pois sua fragmentação em disciplinas de pequena carga horária e de curta duração, constituía sua principal característica. Foram feitas análises das falhas do sistema educacional e modificações baseadas nas funções e no papel que as enfermeiras deviam desempenhar na equipe de saúde e na competência e eficiência técnica delas exigidas, visando melhorar o programa das escolas (Carvalho, 1972).

No final dos anos 50 e início dos anos 60, observou-se uma queda na expansão do número de escolas de Enfermagem. As atenções governamentais voltaram-se mais para o crescimento econômico e para o controle político-ideológico do país. Saúde e educação passam a ser definidas como áreas secundárias no planejamento estatal (Fernandes, 1983).

No contexto de institucionalização e expansão do ensino nas escolas de Enfermagem, a Associação Brasileira de Enfermagem - ABEn³ exerceu importante papel, adotando medidas que buscavam a qualificação do ensino. Seu apoio ao Ensino de Enfermagem é legitimado

³ **ABEN** – Associação Brasileira de Enfermagem Nacional – Principal entidade representativa da Enfermagem brasileira, que se expressa nacionalmente desde a década de 20.

pelos próprios acontecimentos históricos, daí o seu registro como entidade de utilidade pública, em 1952.

O relatório de levantamento de recursos e necessidades de Enfermagem no Brasil realizado nos anos de 1956 a 1958, pela ABEn explicita melhor esta expansão, pois foram formadas duas comissões permanentes que tiveram papel relevante no desenvolvimento da Enfermagem no Brasil: a de Legislação e a de Educação (Carvalho, 1976).

A autora relata, que os objetivos da Divisão de Educação era estudar todos os assuntos relacionados ao ensino de Enfermagem; procurar melhorar os padrões de Enfermagem a fim de prestar melhor assistência ao público; cooperar com a Associação Brasileira de Enfermeiros Diplomados (ABED – hoje, ABEn), no sentido de desenvolver o senso de responsabilidade e interesse pelos assuntos referentes à Enfermagem entre os membros que se dedicam à Administração de escola, ao ensino e à supervisão de estudantes. Em 1960, se deu a criação da carreira do Enfermeiro e do Auxiliar de Enfermagem (Carvalho, 1976).

Nesta perspectiva de trabalho, o currículo de Enfermagem sofreu nova modificação em 1962, através do Parecer nº 271, de 19 de outubro de 1962, que estabelecia um curso geral e duas alternativas para especialização opcional (uma, em Enfermagem de Saúde Pública e outra em Enfermagem Obstétrica). O curso geral a ser desenvolvido em um mínimo de três anos letivos diminuiu suas disciplinas obrigatórias de vinte e nove para oito (Saupe, 1998).

Segundo esta autora, vários educadores de Enfermagem, como por exemplo, Andrade, 1966; Oliveira, 1967, criticaram a redução da carga horária de disciplinas consideradas básicas (como as da área da biologia e de saúde pública), além da redução da carga horária destinada ao desenvolvimento das habilidades técnicas.

Em 1968, surge o primeiro Curso Técnico em Enfermagem na Escola Ana Neri, com o ensino focalizado na licenciatura em Enfermagem. Contudo, todas as falhas e críticas levantadas a esta proposta curricular dão origem a um forte movimento de mudança, que foi aprovado pela Reforma Universitária (RU), fazendo com que o modelo compacto de matérias e disciplinas fosse substituído em 1972, pelo Parecer nº 163 de 28 de janeiro de 1972. A Resolução nº 04 de 25 de fevereiro de 1972 confirmou a Reforma Universitária e vigorou até 1994.

Reibnitz et al (1999, p. 93), dizem que “a nova proposta de currículo mínimo expressa no Parecer 163/72, regulamentada pela Resolução nº 04/72, do substituído Conselho Federal por Conselho Nacional de Educação, apresentava as principais diretrizes da Reforma

Universitária, quais sejam: organização dos cursos que congregava disciplinas afins por meio de departamentos de ensino, que se responsabilizaram pelo corpo docente em áreas do conhecimento específico e a fragmentação do currículo em parte básica e parte profissionalizante”.

Saupe (1998) afirma que este período caracterizou-se, principalmente, pelo enfoque tecnicista, pela chamada tecnologia de ponta, pela sofisticação da assistência, e conseqüentemente, pela valorização das especializações. E como tal, segue a afirmação de que o processo de ação e reflexão dos enfermeiros brasileiros, mas acentuadamente entre os docentes, encaminhou-se para novas e antigas críticas ao modelo curricular (Parecer nº 163/72/CFE), que com a sua utilização ao longo do tempo passaram a perceber algumas distorções que precisavam ser corrigidas.

Reibnitz et al (1999, p. 93-94) refere que “dentre as distorções, destaca-se a concepção biomédica com ênfase em patologias e procedimentos técnicos, forçando o predomínio das atividades de Enfermagem na área hospitalar; além disso, a fragmentação das disciplinas e a postura dicotômica entre os aspectos curativos e preventivos, (...) a separação entre docência e assistência, ensino-serviço, caracterizando o enfermeiro assistencial como modelo no desenvolvimento da capacidade técnica (fazer) e o enfermeiro docente como aquele que tem a fundamentação científica (saber) e que realiza pesquisas”.

Ao lado da formação acadêmica, reforçando a divisão técnico-legal do exercício profissional, os cursos de nível médio de Enfermagem, como eram denominados na época, passam também por uma reforma curricular. E, devido ao elevado número de trabalhadores de Enfermagem nas instituições de saúde sem qualificação específica, bem como, a insuficiência do número de Cursos de Auxiliares de Enfermagem, segundo as necessidades do mercado de trabalho, foi implementada a reforma de ensino médio, por meio da Lei 5. 692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e deu outras providências, enfatizando a formação técnica profissional.

Em 1972, a Enfermagem Brasileira voltou-se para a formação do Técnico em Enfermagem, corroborando assim, com a tendência tecnicista da política do ensino profissionalizante da época, criando mais um nível profissional dentro da categoria. Em 1973, foram criados os Conselhos Federal e Regionais de Enfermagem.

Com a criação do Técnico em Enfermagem, observou-se mais uma incongruência do sistema de ensino, que previa a sua formação, porém sem sua correspondente legalização

quanto ao exercício profissional, e somente em 1986, com a aprovação da Lei nº 7.498/86 e Decreto nº 94.406/87, o Técnico foi considerado profissional de Enfermagem.

A partir de então, a formação de Técnicos e de Auxiliares de Enfermagem teve o seu ensino regulamentado pelas seguintes Legislações⁴. Cabe ressaltar, que este modelo vigorou por 22 (vinte e dois) anos, de 1972 a 1994, quando foi instituída a nova Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação⁵ Nacional -LDB.

3.2 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENFERMEIRO-EDUCADOR A LUZ DAS ATUAIS REFORMAS DO ENSINO PROFISSIONAL

Especialmente nas últimas décadas, o ensino profissional de Enfermagem no Brasil, tem passado por muitas modificações em meio aos movimentos sociais. Nesse contexto, a atual política nacional da educação é tema de constantes reflexões e discussões, que têm orientado os debates acerca das reformas do ensino, principalmente a educação profissional.

Com a aprovação da Portaria MEC nº 1. 721/94, vários encontros foram programados para discutir formas de implantação dos currículos plenos nas escolas, conforme determinava a referida Portaria, especialmente com relação aos percentuais obrigatórios da distribuição da carga horária que desviaram a formação do perfil Generalista do Enfermeiro, proposto como Diretriz Nacional no 1º Seminário Nacional de Diretrizes Curriculares para o Ensino de Enfermagem – SENADEn (Reibnitz et al 1999, p. 103).

Reibnitz (1999) diz que um outro aspecto que é importante considerar, retrata o total descaso da referida portaria no que diz respeito a formação pedagógica dos enfermeiros. Isto implica que a ausência de matérias e disciplinas que preparam o enfermeiro para a sua atuação como educador, constitui-se uma grande lacuna no processo de formação destes profissionais.

⁴ Legislações: Lei nº 5. 692/71 que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus; o Parecer nº 045/72/CFE que fixou as diretrizes mínimas necessárias para a habilitação do Técnico e do Auxiliar de Enfermagem ao nível de 2º grau; a Resolução nº 07/77/CFE que instituiu as habilitações do Técnico e do Auxiliar de Enfermagem, estabeleceu a carga horária mínima e possibilitou a habilitação profissional por meio de cursos regulares ou pela via do ensino supletivo (Cursos ou exames), ou ainda, mediante a combinação de ambos; Resolução nº 08/77 que instituiu, em caráter emergencial, a formação de Auxiliar de Enfermagem ao nível de primeiro grau -1º grau incompleto; e o Parecer 3. 814/76/CFE que aprova a habilitação profissional de Técnico e de Auxiliar de Enfermagem, assim como, os conteúdos mínimos e a sua duração (Reibnitz et al 1999).

⁵ A nova Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em especial, os artigos 39 a 42 do Capítulo III do Título V, que dispõe sobre educação profissional.O Decreto nº 2. 208/97, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB.

Saupe (1998) reforça essa importância, enfocando que a base da formação do profissional enfermeiro requer preparo teórico-prático, com enfoque clínico-epidemiológico, exigindo das escolas, uma revisão dos campos da prática, uma atualização das bibliotecas e uma renovada postura política e pedagógica.

Neste sentido, concordo com a autora, quando diz que para enfrentar uma mudança na prática de Enfermagem através de uma reformulação curricular, é preciso articular uma nova relação no processo de trabalho das escolas com as unidades dos serviços de saúde. Esta mudança, não pode ser somente um processo teórico, mas também, uma reflexão crítica da realidade social, contemplando não somente a grade curricular, mas favorecendo a discussão do seu significado na formação profissional.

Desta forma, a perspectiva de visualizar a atuação educativa do enfermeiro somente como vinculado ao ensino formal, representa uma grande distorção e desconhecimento por parte do legislador, da extrema aderência do princípio educativo a toda e qualquer prática de Enfermagem.

Além disso, a Enfermagem brasileira, liderada pela ABEn Nacional, articula-se com as demais sessões e Escolas de Enfermagem para discussão sobre os parâmetros curriculares nacionais para a formação dos profissionais de nível técnico e de graduação, que perpassam pelas particularidades dos dois níveis de ensino. Todavia, não podemos desarticular os níveis de formação, pois a Enfermagem é uma única categoria profissional, exercida por diferentes níveis de formação (Auxiliar e Técnico em Enfermagem, Enfermeiro e o atendente de Enfermagem – garantido em Lei ao exercício profissional, nas funções elementares de Enfermagem) devendo estar integrado o processo ensino-aprendizagem e serem respeitados os níveis de complexidade do conhecimento (Reibnitz et al, 1999).

Com a regulamentação da Educação Profissional, ficou também determinada a obrigatoriedade da formação pedagógica dos docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino profissional em nível técnico. Esta formação poderá ser obtida por meio de cursos regulares de Licenciatura ou por meio de programas especiais de formação pedagógica, estes, em caráter especial (Resolução nº 02/CNE, de 26 de julho de 1997).

Não se pode afirmar, que a Enfermagem como categoria já tenha conquistado um consenso em torno da Educação profissional ora vigente, mas é preciso reconhecer que já houve um grande esforço neste sentido, e oportunidades para discutir as questões sobre como

a Enfermagem está se preparando, com vistas a atual educação profissional dos diferentes níveis de formação.

Entendo que a formação dos profissionais, aqui especificamente de Enfermagem, merece análises mais profundas, para que possamos compreender o atual paradigma que essa formação vem assumindo na sociedade, pois a nova Lei, conhecida como Lei Darci Ribeiro, trouxe em sua estrutura mudanças que atingem o ensino profissional, na medida em que o mesmo também pode acontecer de forma articulada e concomitante com o ensino médio. Procura também, superar as deficiências anteriores introduzindo modificações de cunho ideológico, filosófico, político, curricular e metodológico na área da educação.

Entretanto, devemos estar muito atentos a estas mudanças, pois, embora a LDB tenha avançado em alguns pontos, existem algumas contradições nas propostas de formação na educação profissional. Porque se por um lado, o ensino médio progrediu em direção à uma educação de “qualidade”, por outro lado, na educação profissional houve um retrocesso direcionado ao modelo taylorista, já ultrapassado, mas ainda vigente e muito forte na formação dos profissionais de Enfermagem.

Porém, se a prática pedagógica no ensino profissional de Enfermagem reconhecer essas mudanças como apropriadas à evolução desse milênio, pressupõe-se que a imagem, o comportamento e o significado da Enfermagem serão outros. Por isso, devemos nos atentar para as divergências existentes nas propostas de formação profissional das Escolas e Universidades, que têm uma tendência a perpetuar as desigualdades sociais nas políticas do estado neoliberal.

Para a educação profissional, a nova LDB determina algumas disposições:

- “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art.39).
- “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Art. 40).
- “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (Art. 41).

Estas disposições foram regulamentadas através do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997; com regras a serem seguidas nos termos do Parecer CNE/CEB nº 16/99 e da Resolução CNE/CEB nº 04/99, trazendo mudanças significativas no que se refere as reformas do ensino técnico profissional.

Em síntese, o ensino profissional de acordo a nova Lei é definido como complementar à educação básica, portanto, a ela articulada, podendo ser desenvolvido em dois níveis: como ensino técnico e como ensino tecnológico. Visto sob esta ótica, os níveis da educação profissional básica – destinado a trabalhadores jovens e adultos, independente do grau de escolaridade, com o objetivo de qualificar e requalificar; e o técnico – para jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, mas cuja titulação pressupõe a conclusão da educação básica de 11 anos; e o tecnológico – que são os egressos do ensino médio e técnico.

Cabe ressaltar, que na educação profissional de Enfermagem, apesar das discussões sobre o ensino tecnólogo a nível nacional, ainda prevalece dois níveis como ensino profissional: o técnico e o de graduação. O técnico – para jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, mas cuja titulação pressupõe a conclusão da educação básica de 11 anos; e o superior – para os egressos do ensino médio e do ensino técnico.

Após a breve explicitação dos aspectos legais que regem a estruturação e a natureza das reformas de ensino da educação brasileira, enfoco o enfermeiro-educador, tomado como mobilizador de saberes profissionais, bem como de lutas pela sua formação e qualificação como docente, pois considero que este, em sua trajetória, apropria-se de conhecimentos próprios e de outras áreas como ferramentas culturais básicas, de acordo com a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, no intuito de que possam compreender e promover sua inserção na realidade social, se solidificando como profissão.

Todavia, a promoção dessa inserção social, deve ser pensada e articulada entre os diferentes níveis de formação profissional, pois se observa, que apesar das discussões emergentes no ensino de Enfermagem, nos três níveis (Técnico, Graduação e Pós-graduação), ainda existe um entendimento fragmentado de idéias e posicionamentos, considerando esses níveis como categoria única da Enfermagem.

Devido a falta de articulação, percebo que alguns problemas precisam ser resolvidos e algumas lacunas devem ser preenchidas na formação dos profissionais de Enfermagem, quais sejam:

a) Problemas que precisam ser resolvidos:

- Cabe às Escolas a responsabilidade e a autonomia de definir em seu projeto político pedagógico-PPP e plano de curso, que tipo de cidadão deseja formar, com base no perfil e nas competências previstas em Lei, com vistas à formação de um profissional crítico-criativo, consciente de seus deveres profissionais.
- Expressivo contingente de Escolas privadas a partir da década de 90, que estão funcionando de maneira isolada, desarticulada e de acordo com os interesses dos dirigentes, na maioria, empresários de outras áreas profissionais;
- As divergências políticas existentes entre as duas entidades representativas de classe da Enfermagem, ABEn e COFEn-COREn, gerando ansiedades, desconfortos e, conseqüentemente, dificultando e desestimulando que os trabalhadores de Enfermagem, que estão atuando nas instituições de ensino, hospitalar ou de saúde pública, se insiram nestes grupos de discussão.

b) Lacunas que devem ser preenchidas:

- Desconhecimento e/ou falta de entendimento de alguns representantes de Escolas e dos Sistemas COFEn/COREns, sobre as contradições e as implicações da nova LDB, uma vez que esta permite dupla interpretação em relação ao nível de escolaridade exigido para ter a formação de Auxiliar e de Técnico em Enfermagem, que podem resultar em diferentes exigências nos estados ou regiões.
- Reflexão crítica incipiente, no que se refere as discussões sobre o processo de trabalho da Enfermagem, o que ocorre provavelmente devido a formação dos profissionais de Enfermagem.
- Apesar das mudanças curriculares realizadas no ensino de graduação em Enfermagem, as disciplinas de caráter pedagógico não foram contempladas no currículo pleno, o que conseqüentemente, dificulta o desenvolvimento de sua prática pedagógica ao atuar no ensino do nível técnico em Enfermagem.

Para que estes problemas sejam solucionados e as lacunas preenchidas, Horr e Reibnitz (2000) dizem que é necessário que os enfermeiros e dirigentes das escolas conheçam as Bases

Normativas da Profissão⁶. Para que esta postura seja alcançada, os enfermeiros e as escolas de Enfermagem, devem se preparar para o grande desafio da mudança, abandonando se necessário, o caminho anteriormente percorrido.

Assim, corroborando com as idéias das autoras, acredito que esta é uma forma de romper com práticas que segmentam nossas ações, nosso processo de produção de conhecimento, possibilitando a construção e re-construção de novos caminhos num espaço-tempo coletivo. Nesta concepção, o processo da prática pedagógica assegura condições de humanização e socialização ao ser humano. A liberdade de ação contribui para que o profissional de Enfermagem se insira histórica e politicamente, no universo do trabalho.

Ramos (1999, p. 222) afirma que “toda prática profissional se produz a partir da aplicação de um campo de conhecimentos, próprios ou assimilados das diversas áreas do saber, em relação teoria e prática em constante desenvolvimento e transformação. Este corpo de conhecimentos, base para a ação técnica, é construído num contínuo movimento de aprimoramento, expansão e reformulação, determinado pela própria dinâmica das sociedades e seu desenvolvimento científico e tecnológico”.

Na concepção de conhecimento próprio ou assimilado, a partir de outras áreas de conhecimento, percebo que a prática pedagógica é hoje exposta de forma mais ardilosa e sutilmente aparece como direito dentro de uma igualdade abstrata.

Neste sentido, Frigotto (1989), enfoca que “o modo dominante de aprender e de orientar na prática a relação do processo de trabalho à educação, mesmo em quadros progressistas passa pelas seguintes dimensões” (Frigotto, 1989, p.16):

- a) *uma dimensão moralizante*, tão do gosto da moral burguesa, onde o trabalho manual e intelectual aparece como igualmente, dizemos, formadores do caráter e da cidadania;
- b) *uma dimensão pedagógica*, onde o processo de trabalho como uma espécie de laboratório de experimentação aprender fazendo; e

⁶ Bases Normativas da profissão: Lei nº7.498/86 e o decreto que regulamenta o exercício profissional nº 94.406/87. É necessário que se reflita exaustivamente sobre as seguintes legislações referentes à educação: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos Artigos 39 a 42, que tratam da educação profissional; Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9. 349/96; Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9. 349/96 e, do Decreto 2. 208/97; Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível médio; Parecer nº 16 aprovado em 05 de outubro de 1999, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico); Resolução nº 04, de 05 de outubro, que institui as diretrizes nacionais

c) finalmente, *uma dimensão sócio-histórica e econômica*, onde alguns podem autofinanciar sua educação (escola de produção).

E igualmente, “esse caminho nos permite resgatar a visão de que o conhecimento, a superação do senso comum e a formação da consciência política e crítica se dão na e pela práxis. Práxis que resulta da unidade dialética entre a teoria e a prática, entre o pensar e o agir. Esta unidade, por sua vez, não é algo mecânico, harmonioso, mas traz a marca dos conflitos, avanços e recuos do processo histórico” (Frigotto, 1989, p.19).

Ao meu ver, isto envolve um preparo político pedagógico dos educadores e educandos para que ocorra a mudança que tanto buscamos. No entanto, buscar as respostas a estas questões, é buscar o entendimento dessa articulação na sua totalidade, pois ela não pode ser apreendida isolada e desarticuladamente do social.

E falar de articulações dos níveis de formação em Enfermagem implica, necessariamente, em refletir sobre a concepção de ensino de Enfermagem que desejamos, pois se sabe que na educação nacional ainda prevalece o processo informativo (depósito de conteúdos) que vem sendo objeto de crítica.

Partindo desta premissa, Guimarães (1996) entende que as informações são veiculadas desde a pré-escola, ensino primário, secundário, cursinhos pré-vestibulares, atingindo o ensino universitário. Uma educação como prática da dominação, mecanicistamente compartimentada e reacionária, ao invés de uma educação libertária, em que o processo de formação dos educadores se dinamize a partir da reflexão crítica sobre a sua prática, pois é pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, ou seja, uma práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

3.3 – ESCOLAS PEDAGÓGICAS E MODELOS DE ENSINO QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Após este breve histórico sobre alguns aspectos legais da formação profissional, do ensino profissional e da prática pedagógica de Enfermagem ao longo desses anos, me deparo como educadora, envolvida neste processo com a co-responsabilidade de repensar a educação do ponto de vista de outros referenciais e pressupostos, que possam contribuir na busca de

caminhos alternativos, que nos ajudem a trabalhar com a inclusão de todos os cidadãos no seu direito à saúde, à educação e a cidadania.

Em todas as sociedades é a educação um dos mais efetivos instrumentos de controle social e qualquer prática que se desenvolva no bojo de uma dada sociedade é necessariamente, constituída pelo conjunto de suas relações sociais e comprometida com determinada maneira de perceber essa mesma sociedade e de se inserir nela.

Através de observação dos grupos primitivos encontrados e estudados pelos antropólogos, a literatura nos mostra que o ensino e a aprendizagem ocorrem com os humanos de forma bem próxima àquilo que podemos ver nos animais, ou seja, de forma bem instintiva. Todavia, o homem se difere no reino animal pela sua capacidade de raciocínio e de criatividade e conseqüentemente, sua aprendizagem se dá de maneira diferenciada (Reibnitz et al, 1999).

A realidade nos tem mostrado que é necessário e possível ir um pouco além do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. É necessário percebermos a relação complexa de uma análise macro, ou seja, percebermos o processo de globalização que vivenciamos no plano nacional, juntamente com o processo de implementação de políticas educacionais vinculado ao processo de formação dos profissionais em Enfermagem.

Para Vasconcelos e Valsiner (1999) houve um tempo que havia clareza quanto aos objetivos da educação; todavia, a partir da década de setenta, com o processo acelerado do momento de transição dos paradigmas educacionais, a Escola descobre-se como palco de conflitos e contradições sociais, tornando-se cada vez mais importante a explicitação de suas propostas pedagógicas. Propostas que fazem parte da vida quotidiana de todos os seres humanos em todos os momentos, que dão um sentido à vida, criam a possibilidade de caminhos novos, abrem horizontes que possibilitam vislumbrar novas formas de enfrentamento das situações existenciais.

E como a educação e o ensino perpassam, ou pelo menos deveriam perpassar a existência de todos os seres humanos em busca de condições de vida e trabalho mais dignas, de crescimento pessoal e inserção social acertiva em seu contexto sócio-cultural, deve-se pensar em propostas, que efetivamente possam romper com condições que mantenham os sujeitos em condições de alienação e desigualdade social, que impedem a manutenção da qualidade de vida.

Assim, as propostas pedagógicas devem ter um caráter, digamos, revolucionário, na medida em que buscam entender situações sociais e históricas concretas em um “tempo” e

“espaço” específicos, visando compreender a essência dos fenômenos e poder superar situações de conflito e “permanências” de atitudes que impeçam o desenvolvimento do ensino de uma maneira global e mais interativa com a realidade em que estamos envolvidos.

Podemos dizer que as propostas pedagógicas devem representar um rompimento com visões de mundo cristalizadas, tentando buscar novos paradigmas e utopias desejadas, que são as molas propulsoras das mudanças reais. Pois, romper com a visão do pedagógico eminentemente técnico, valoriza o aspecto político e social que pressupõe a participação da comunidade envolvida desde o seu planejamento até sua implementação e avaliação do seu impacto na realidade da comunidade escolar.

A experiência mostra que existem técnicos altamente qualificados e capazes de criar propostas pedagógicas, a exemplo do modelo da pedagogia tecnicista, que ainda hoje influencia nossas escolas de Enfermagem em todos os níveis da formação. Por outro lado, o cotidiano também nos mostra como este modelo é inócuo e inoperante, por não partir da realidade concreta nem ser aceito por todos os “atores” envolvidos no processo educativo, pois, o mundo do trabalho atual, não permite mais a técnica pela técnica dissociada do saber de cunho teórico-metodológico e filosófico.

A construção de uma proposta pedagógica⁷ para a comunidade escolar, implica em planejar as ações que se pretendem realizar em um futuro próximo, dentro de uma realidade possível. Isto significa que a proposta interfere na realidade atual dessa comunidade, afim de transformá-la, construindo uma nova realidade.

Essa construção deve ultrapassar o agrupamento de planos de ensino e atividades da escola, visando apenas o cumprimento de uma atividade burocrática, que logo depois de planejada é arquivada. Sua construção deve se dar de forma processual e participativa, envolvendo todos os atores da comunidade escolar na sua operacionalização.

Nesta perspectiva de construção, uma proposta política pedagógica escolar deve estar pautada em duas dimensões: a política e a pedagógica. Política porque deve estar comprometida com os interesses reais e coletivos da sociedade em que está inserida, formando o cidadão (ã) de acordo com esses interesses. E pedagógica, porque se compromete na efetivação da intencionalidade da escola, definindo suas ações educativas e suas características. No entanto, estas duas dimensões caminham juntas, tendo uma significação indissociável, se constituindo em um processo de discussão e reflexão contínua e permanente.

⁷ Proposta Pedagógica é o Projeto Político Pedagógico-PPP da Escola, que busca estabelecer o rumo, firmar a missão da instituição, do grupo ou movimento que está em planejamento (Gandim, 1998).

Diante da relevância política do projeto pedagógico da escola, torna-se imprescindível que o seu planejamento seja participativo. Esta participação, não se restringe apenas a presença e colaboração dos atores envolvidos (pais, alunos, professores, funcionários da escola) na decisão em alguns pontos esparsos e de menor importância, mas sim, inclui a distribuição do poder e a possibilidade de decisão no “o que”, “com que”, “como” e “para que fazer” (Gandim e Gandim, 1999).

Reibnitz (1999) mostra outra dimensão de participação, que é a educativa, na qual os indivíduos repensam não só a sua posição dentro da organização, mas também na sua própria pessoa, assumindo um caráter de compromisso e responsabilidade com as decisões tomadas.

Outro ponto importante a tratar é sobre a metodologia empregada para que a participação aconteça de forma efetiva. Gandim e Gandim (1999) sugerem que se realize trabalho individual, trabalho em pequenos grupos e plenárias para os encaminhamentos, pois dessa maneira, é possível chegar ao pensamento coletivo e evitar discussões polarizadas. É necessário também uma preparação teórico-metodológica de todos os envolvidos, a fim de obterem uma visão global do planejamento. No entanto, vale ressaltar que a intenção nesta fala, não é transformar os participantes em especialistas, pois a escola deve prover uma pessoa ou equipe que oriente sobre os aspectos operacionais do planejamento.

Nesta perspectiva, para compreender as políticas educacionais e sua relação com o processo de formação dos profissionais em Enfermagem, é fundamental que se esclareça as diferentes Escolas Pedagógicas e os Modelos Operacionais existentes e que na atual conjuntura estão em conflito e discussões, bem como, que haja um processo reflexivo com os atores sociais inseridos neste contexto no qual o indivíduo deve ser formado de modo indivisível e não dicotômico, até mesmo para atender as necessidades da emergente sociedade globalizadora.

Segundo Saupe (1998) essas tendências vem sendo estudadas por pesquisadores cujo propósito é investigar as relações entre o educativo, o político e o social, ao longo da educação brasileira nos últimos cinquenta anos.

Dentre estes pesquisadores, encontra-se Saviani, (1992) que aborda que as teorias da educação podem ser classificadas em dois grupos. Num primeiro grupo, temos aquelas que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade (Teorias Não-Críticas). Num segundo grupo, estão aquelas que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (Teorias Críticas).

- **As Teorias Não Críticas:** Pedagogia da Escola Tradicional; Pedagogia da Escola Nova; e Pedagogia da Escola Tecnista.

- **As Teorias Críticas:** Pedagogia da Escola Libertadora; Pedagogia de Escola Libertária; e Pedagogia da Escola Crítico-Social dos Conteúdos.

Para efeito deste estudo, irei discorrer apenas sobre algumas Escolas Pedagógicas e sobre os Modelos Operacionais de Ensino, por considerá-las predominantes, dinâmicas, mutáveis no tempo e espaço em determinadas épocas da evolução histórica da educação e na Enfermagem. Entre as escolas e modelos identificados no ensino de Enfermagem, observa-se com maior nitidez, as escolas: Tradicional; Tecnista; Construtivista; Sócio-Cultural; e os Modelos: Operacional por Competência; vigente na Enfermagem; e emergente na Enfermagem.

3.3.1. ESCOLAS PEDAGÓGICAS:

a) Tradicional

As práticas pedagógicas decorrentes desta escola, segundo Reibnitz et al (1999) tem por objetivo colocar o educando em contato com as realizações de seus antepassados. A concepção de mundo nesta abordagem percebe o universo como algo externo ao educando, e este universo no mundo exterior é apreendido através da informação que o educador e o material didático “passam” ao educando.

Ou como diz Loureiro et al (1999) a prática pedagógica é centrada no intelecto do educando, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor. Considera o homem adulto acabado, pronto, servindo de modelo ao educando, que por sua vez, é considerado um “adulto em miniatura”, que precisa ser atualizado, ou seja, aquele adulto que ainda está aprendendo, que ainda não sabe tudo. Daí decorre a autoridade intelectual e moral do educador.

Freire (1987) caracteriza esta forma de ensino como “bancário”, por depositar no educando, conhecimentos, informações, dados e fatos sem oferecer oportunidades de reflexão e participação.

Sob essa ótica, o processo educacional formativo deveria estar acontecendo em todos os níveis, para superar o antagonismo entre a concepção “bancária” e a contradição educador-educando que segundo Freire (1987, p. 62) “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens

espectadores e não re-criadores do mundo”. E para manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica.

Na Enfermagem, esta pedagogia vem formando profissionais acríticos, dóceis e submissos, que sendo incompetentes politicamente, acomoda-se ao sistema e servem aos interesses das classes dominantes/hegemônicas. Todavia, é preciso considerar também, os limites da escola, pois com certeza a educação formal não é o único condicionante das ações e posturas dos profissionais de Enfermagem. Desta forma, como poderíamos explicar o fato de que, apesar da Enfermagem brasileira ter sido formada dentro de um modelo tradicional, atualmente está avançando para um modelo crítico-reflexivo e transformador?

É importante considerar as possibilidades de resistência, de micro rupturas, evidenciadas na postura de muitos enfermeiros-educadores e até educandos que buscam um modelo emancipatório (Loureiro, 2000).

b) Tecnicista

Ao final da primeira metade do século passado, a escola-novista apresentava sinais visíveis de exaustão. Surge então a tendência pedagógica tecnicista, conforme cita Loureiro “numa época de grande avanço industrial, ligada à questão da automação e da divisão do trabalho. Sendo responsável pela baixa qualificação da mão-de-obra, gerando desigualdade na distribuição de renda e despreparo das massas para o processo político” (Loureiro, 2000, p. 24).

Ou como afirma Saviani (1999) que é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar. Também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes.

Baseada em princípios empresariais e acreditando na neutralidade da ciência e tecnologia, a escola assume o papel de empresa, que realiza o controle da eficiência técnica com vistas ao produto esperado, que é o educando. Para ela, o educando ‘educado’ é eficiente, produtivo, lida cientificamente com os problemas da realidade, aprende fazendo. O homem, nessa escola, é visto como um conjunto de partes em funcionamento ordenado. Quanto melhor a ‘engrenagem’ maior a produção (Saupe, 1998, p. 135).

Já Nietzsche (1998) considera que esta escola visa o reforço do capitalismo, também impedindo a formação do profissional crítico e transformador.

Ou como diz, Saviani (1999, p. 26) “na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações (...) nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico”.

Na Enfermagem, esta pedagogia nos remete a forma de organização do processo de trabalho da categoria. A influência desta Escola na Enfermagem têm levado o ensino a valorizar a técnica pela técnica, como uma forma do profissional de nível técnico executar procedimentos sem exercitar a reflexão crítica ou a criatividade. Ao invés de buscar romper com o modelo de fragmentação da produção taylorista, ainda persiste com a divisão parcelar do trabalho dentro da equipe, garantido à enfermeira, controlar o processo de trabalho como detentora do saber, ou seja, a enfermeira cabe a função de pensar, e aos demais membros da equipe, o fazer.

al

c) Construtivista

Ainda que correndo o risco de redução, é possível afirmar que as teorias a esse respeito podem ser classificadas em três tendências: a inatista, que concebe o conhecimento como um dado da própria natureza humana ou de uma dádiva divina; a empirista, que entende o conhecimento como decorrência das impressões (gravações) na mente dos dados provenientes da experiência; e a interacionista, que reconhece o conhecimento como resultante das interações do sujeito (com todas as suas características hereditárias) com o meio (com todos os seus condicionantes sócio-culturais e históricos).

De acordo com Rosa (1997, p. 32-33) “o construtivismo é filho do movimento iluminista, fiel defensor da capacidade humana de guiar-se pela razão e, através dela, criar e recriar o mundo. Isso se não ousássemos retornar ainda no tempo, buscando na maiêutica de Sócrates inspiração para um modelo metodológico construtivista”.

A mesma autora refere ainda que o construtivismo fiel ao princípio interacionista procura demonstrar, ao contrário das demais tendências, o papel central do sujeito na produção do saber.

Contra-pondo-se a essa idéia, Reibnitz et al (1999) diz que os termos construtivismo-cognitivismo-estruturalismo não são sinônimos, mas são análogos. Denominam movimentos intelectuais que são próximos e semelhantes, embora, conservem suas diferenças.

Nesta teoria “a relação do sujeito que aprende ou se desenvolve com o ambiente, é preocupação básica, daí serem propostas interacionistas” (...) “assim, a educação é vista como um processo de socialização e como condição imprescindível ao desenvolvimento humano” (Reibnitz et al, 1999, p. 134-135).

De modo mais intenso, a partir de meados da década de 80 no Brasil, o construtivismo passou a ser objeto de estudos, debates e base teórica à reorganização do ensino, tanto do ponto de vista estrutural como também pedagógico. Basicamente se pode dizer que o construtivismo “é a idéia que sustenta o indivíduo, tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento, como nos afetivos; não é um mero produto do ambiente, nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas sim, uma construção de ser humano” (Carretero, 1997, p. 10).

Nesta concepção pedagógica, discorro sobre as idéias e contribuições de três principais construtivistas que mais se destacaram: Jean Piaget; Lev Vygotsky e Ausubel.

A contribuição das idéias de Piaget e de Vygotsky foi fundamental na elaboração de um pensamento construtivista no âmbito educativo. Portanto, como se poderia esperar, a concepção vygotskiana sobre as relações entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem difere em grande medida, da piagetiana. Enquanto Piaget sustenta que o que a criança pode aprender está determinado pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo, Vygotsky afirma que é este último que está condicionado pela aprendizagem.

Outro aspecto de discrepância entre essas posições versou sobre a influência da linguagem no desenvolvimento cognitivo em geral, e mais concretamente, em sua relação com o pensamento. Para Piaget, a linguagem característica da etapa pré-operatória, entre os dois e os sete anos, não contribui apenas para o desenvolvimento cognitivo. Já para Vygotsky, a linguagem traz algumas contribuições importantes para o desenvolvimento cognitivo da

criança e esta função, encontra-se relacionada com a importância dos processos de aprendizagem, na medida em que é um instrumento que cumpre uma clara função na melhoria do desenvolvimento cognitivo do educando desde os primeiros anos.

Nesta perspectiva, concordo com Reibnitz et al (1999, p. 139) quando diz que “a educação não fica à espera do desenvolvimento da criança nem atuando somente no que ela já domina. A escola tem que impulsionar o desenvolvimento intelectual da criança também pela consideração a seu espaço cultural”.

Já na ótica de Ausubel (1978) apud Carretero (1997, p. 15-16) “o conhecimento que se transmite, em qualquer situação de aprendizagem, deve estar estruturado não só em si mesmo, mas levando em consideração o conhecimento que o aluno já possui, (...) a aprendizagem deve ser uma atividade significativa para a pessoa que aprende e tal significação está diretamente relacionada com a existência de relações entre o conhecimento novo e o que o aluno já possui”.

Em síntese, para o autor na aprendizagem significativa, parte-se sempre do que o aprendiz conhece. Aprender é sinônimo de compreender. Para ele, aquilo que se compreende será o que se aprenderá melhor, porque ficará integrado em nossa estrutura de conhecimentos. Este é o ponto de partida. É muito importante ter em conta a ‘estrutura cognitiva’ que é a organização e o conjunto de idéias do educando. Portanto, torna-se fundamental para o educador não só conhecer as representações que os educandos possuem sobre o que lhes será ensinado, mas também, analisar o processo de interação entre o conhecimento novo e o que já possuem.

A autora também enfoca, que outra questão essencial na aprendizagem é a importância da interação social. Neste sentido, Vygotsky postula que as possibilidades cognitivas de um indivíduo não se esgotam no que se pode fazer pôr si mesmo, mas também, com a ajuda de outro indivíduo mais capaz. Este favorecimento, não só se produz de maneira indireta contribuindo para o desenvolvimento social do educando (que certamente não está na escola somente para aprender conteúdo, mas também valores sociais), mas também, além disso, de forma direta, produzindo conflitos cognitivos mediante discussão e o intercâmbio de opiniões.

Neste sentido, talvez seja oportuno dizer que a utilização da interação social como estratégia educativa supõe aproveitar uma força que não é, em absoluto, externa ao ato educativo. Pressupõe-se que qualquer educador sabe que o intercâmbio de informação entre os componentes de um grupo é sempre uma atividade muito freqüente em sala de aula. Sendo que a mais importante contribuição para a educação “é a diferença entre nível de

desenvolvimento real, que é retrospectivo, e a de zona de desenvolvimento proximal, que é prospectivo” (Vygotsky, 1984, p. 97).

Reibnitz et al (1999, p. 144) dizem que “não há como negar a complexidade desta tendência pedagógica” (...), mas, “é difícil aplica-la na prática” (...) e que esta dificuldade, se amplia com os problemas básicos da educação brasileira: infra-estruturas deficitárias, profissionais mal formados, sem reciclagens, mal remunerados, com excessivas horas de jornada de trabalho”.

Concordo com autora quando diz que a pedagogia é difícil, mas não impossível de aplicá-la na prática e, que alguns princípios desta teoria utilizados com o devido olhar crítico, muito pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem dos educandos e educadores.

Na realização deste estudo, percebi que esta pedagogia é possível de ser aplicada na prática pedagógica de Enfermagem, uma vez que ela permite a utilização de vários métodos e técnicas concomitantemente. No entanto, é propício ao educador ser criativo e inovador, possuir alguns conhecimentos e dispor de alguns métodos e técnicas utilizadas na pedagogia simbólica⁸, uma vez que “o método desta pedagogia atribui ao educador a responsabilidade de desenvolver sua criatividade para apresentar aos educandos os fatos a serem conhecidos como vivências, isto é, como símbolos estruturantes formadores e diferenciadores da relação Eu-Outro na consciência” (Byington 1996, p. 16).

O autor, ainda refere “como todas as funções estruturantes, também a transferência pode ser criativa ou defensiva” e diz que Vygotsky é considerado um dos pioneiros da pedagogia moderna dando ênfase à importância interpessoal no aprendizado:

“Todas as funções no desenvolvimento das crianças aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual. Primeiro entre pessoas (interpsicológicas) e depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (Byington 1996, p. 72).

⁸ A pedagogia simbólica é uma pedagogia da vivência, uma vez que ela não se centraliza primordialmente nem no Eu nem no Outro, isto é, nem no sujeito que aprende nem no objeto aprendido. Ambos são secundários neste saber. Neste sentido, o construtivismo passa a ser iniciático porque é exercido através de símbolos, dentro do processo de individuação de educadores e educandos (Byington, 1996).

d) Sócio-Cultural ou Libertadora

Na década de 60, o panorama da educação brasileira apresentava-se conturbado com a multiplicidade de tendências antagônicas que se sobrepunham. A educação tradicional que sempre persistiu e sobreviveu a todos os confrontos com outras práticas, era ainda vigorosa. As tecnologias de ensino com os pacotes pedagógicos e as máquinas de ensinar, já marcavam a presença do tecnologismo e eram importadas sem críticas criteriosas, nem adequações, principalmente dos Estados Unidos.

Os países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, eram o pátio onde se destacavam as sucatas já utilizadas nos países ricos, mas que vislumbravam ingênuos educadores “tupiniquins”. As oposições, representadas em sua maior parte pelos teóricos humanistas, demonstravam forças contundentes, mas eram, todavia, pouco eficazes (Reibnitz et al, 1999, p. 165).

No contexto educacional do Brasil dos anos 60, surge um educador comprometido com a transformação social pela via da educação. Este acreditava que uma real participação popular no processo educativo faria do homem sujeito deste processo, tornando-o consciente da opressão e construtor de sua própria cidadania. Assim, propôs um método de alfabetização e o desenvolveu com sujeitos de camadas sócio-econômicas pobres. Trata-se do mestre Paulo Freire, um professor nordestino, nascido em Pernambuco, cuja obra avançou das fronteiras brasileiras para o reconhecimento mundial (Reibnitz et al, 1999).

Para Saupe (1998) a educação segundo essa pedagogia, constitui uma proposta de educação crítica e possui um caráter amplo, não se restringindo ao espaço formal, sendo considerada uma prática social que tem por finalidade contribuir para a libertação das classes dominadas e geralmente se dá junto a trabalhos de organizações populares (Círculos de Cultura).

Reibnitz et al (1999, os. 166 – 170) enfatiza que “o caminho da libertação é longo e implica num processo onde a educação se dá em sucessivos e interligados movimentos de ação-reflexão-ação. Para isto, uma exigência é partir da própria realidade de vida dos sujeitos, ou seja, o processo educativo parte da vida, das ações e dos objetos onde se desenvolve o cotidiano do homem comum”.

As autoras apontam que para o desenvolvimento de seu método de alfabetização, Paulo Freire apresentou alguns princípios norteadores da proposta que podem ser sintetizadas e traduzidas da seguinte forma:

- **O homem é sujeito de sua própria educação** – “o ser humano é um permanente ser-fazer, isto quer dizer que ele não fica pronto em nenhum momento de sua vida. É diferente do animal que, embora inacabado, não tem consciência de sua incompletude, o homem interroga-se, reflete”, (...) é um ser na busca constante de ser mais e como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (Freire, 1979, p. 27).
- **Ninguém educa ninguém** – no pensamento de Freire, não existem homens cultos e homens ignorantes. Portanto, não é um educador que ensina a ignorantes. Se este educador domina determinados conhecimentos muitas vezes considerados socialmente como importantes, é provável que aquele educando, tido também socialmente como o mais ignorante, detenha certos conhecimentos, em geral de ordem prática, que seu letrado professor desconheça. A educação é então, uma ação social que se realiza num ambiente de trocas. Isto é o oposto do que o próprio Freire denominou de “educação bancária”, onde: “o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador” (Freire, 1979, p. 38).
- **Saber e ignorância são relativos** – Todos nós estamos em permanente processo de nos educarmos, dado que somos seres inconclusos. Não há um ser humano sabedor de tudo, como da mesma forma, não é possível encontrar um ser humano absolutamente ignorante. “Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem mais do que nós. Se eles sabem selar um cavalo, sabem quando vai chover, se sabem semear, etc, (...) não podem ser ignorantes, (...) o que lhes falta é um saber sistematizado” (Freire, 1979, p. 28).
- **Ninguém se educa sozinho** – a educação é um processo contínuo que só pode se desenvolver nas relações sociais porque não existe homem no vazio. A vida social é o meio produzido e transformado pelos homens entre si, no processo de criar e recriar a história. É neste compromisso solidário que a ação educativa se dá. “O homem não é apenas o que é, mas também o que foi: daí que ele esteja sendo, o que é próprio da existência humana” (Freire, 1979, p. 60).

Para o estabelecimento de relações, um homem demanda outros de sua mesma espécie capazes de como ele, refletir. “Neste sentido é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca, como também no próprio ato de criticar, de incorporar o seu próprio ser e de traduzir por uma

ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam” (Freire, 1979, p. 41).

- **A educação precisa se dar na relação do homem com a própria realidade** – é no mundo-vida do homem que se entrelaça à ação educativa. Isto quer dizer que na proposta de Freire, a escola deve ir ao encontro das situações concretas, vivenciadas pelos educandos em suas vidas quotidianas. Uma escola que se distancia desta concretude do vivido, encaminha os educandos para a **alienação** e não promove a **conscientização**. “Na verdade somente com muita paciência é possível tolerar após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem trabalho lições que falam de *ASA – Pedro viu a asa – A asa é da ave*. Lições que falam de Evas e de Uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. *Eva viu a uva*” (Freire, 1992, p. 104).

Convêm lembrar que o itinerário de Paulo Freire foi proposto para alfabetização de adultos, mas tem sido muito utilizado na academia por enfermeiros que acreditam ser possível aplicá-la na prática de Enfermagem. Mas como toda a teoria, esta não é a ‘salvação’ da educação. É preciso critério, humildade e, sobretudo relativizar a importância que ela têm na construção do saber. Isto não faz dela um conhecimento menos importante, pelo contrário, é preciso estudá-la para fazer a opção, ou mesmo associá-la a outras pedagogias de forma criativa e crítica.

Ao discutirmos os termos construção criativa e crítica, é importante ressaltar, concordando com Loureiro (2000) que o “despertar da consciência crítica” não se dá de maneira estática, absoluta e conclusiva, e sim, através de um processo contínuo e diário, pois podemos ter uma consciência crítica sobre determinados aspectos e, no entanto, agir de forma ingênua em outros.

A autora ainda diz que Freire (1979) apresenta três **níveis da consciência** e condiciona a evolução do ser humano nestes diferentes níveis, ao seu compromisso com a própria realidade. O primeiro nível, o da **consciência intransitiva**, caracterizada pela captação mágica ou supersticiosa da realidade, pelo determinismo, atribuindo os problemas aos desígnios divinos ou ao destino, não reconhecendo o ser humano como capaz de transformar a sua realidade. O segundo nível, o da **consciência ingênua**, apesar de um aumento na capacidade de captação da realidade e de busca pelo compromisso, é caracterizada como tirar conclusões apressadas e superficiais, não se aprofunda na causalidade dos fatos e se satisfaz

com as aparências. Subestima o ser humano a ter explicações mágicas e acreditar que a realidade é estática e imutável. E finalmente, o terceiro nível, a **consciência crítica**, caracterizada por assumir concretamente o compromisso, aprofundar-se na análise dos problemas, ser indagadora/questionadora, reconhecer que a realidade é mutável e não repelir o velho por ser velho e não aceitar o novo por ser novo.

No entanto, também segundo a autora, é possível a promoção de um nível para o outro automaticamente, porém o passo para a consciência crítica exige um processo educativo de conscientização.

Concordo que estes níveis sejam passíveis de transposição do primeiro para o segundo e/ou terceiro, todavia, é possível que o processo entre os seres humanos ocorra lenta e gradativamente, porque isto exige toda uma fase de sensibilização, considerando-se a singularidade e subjetividade que o ser humano possui.

No entanto, Freire (1997, p. 47) deixa claro quando diz que não há nem educadores nem educandos puros, mas concretamente existe a figura de um e de outro. Lado a lado se ensina e se aprende:

“O educando precisa se assumir como tal, o que significa reconhecer-se como sujeito capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto do conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetivos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou conteúdos”.

Cabe ressaltar a importância dessas duas últimas pedagogias, uma vez que estão sendo muito utilizadas na Enfermagem pelos educandos e educadores nas academias universitárias brasileiras com muito sucesso, tanto em trabalhos de cunho teórico-reflexivo como em dissertações e teses de doutorado em Enfermagem. Atualmente, está norteando a Qualificação Profissional do Auxiliar – QP/AE, Complementação do Ensino Fundamental/CEF e a

Complementação do Técnico em Enfermagem – CQP, do Projeto-PROFAE/Ministério da Saúde/MS, aliada a várias metodologias a nível nacional.

No entanto, é preciso alguns cuidados ao adotar esta pedagogia uma vez que, não existem receitas prontas a serem copiadas, bem como, que cada ser humano é capaz de construir, desconstruir e reconstruir seus referenciais advindos de sua realidade e experiências vividas.

Para finalizar este capítulo é oportuno por estarmos em momento de transição de paradigmas, discorrer sobre qual o modelo ainda vigente na formação profissional da Enfermagem e qual o modelo ideal que buscamos, já que segundo Loureiro (2000, p. 32) tal explicação pode nos ajudar a manter o rumo em busca de objetivos melhores definidos.

Ressalte-se que, não quero com isto criticar nem reforçar um ou outro modelo, mas sim dimensionar as várias experiências pedagógicas existentes.

Assim, Loureiro (2000) esperando contribuir para que a Enfermagem avance na transição de paradigmas, apoiou-se em alguns pressupostos apresentados por Cunha (1998) e caracteriza o ensino tradicional e paradigma emergente, procurando atualizá-los ao ensino da Enfermagem. Porém, fiz alguns ajustes na representação de algumas palavras e idéias da autora, por entender necessário e inerente a composição e compreensão do texto, o que implica também dizer, não me contrapor à leitura deste, mas sim, buscar torná-la coerente com os meus pressupostos e a terminologia utilizada em toda a dissertação.

3.3.2. MODELOS OPERACIONAIS

a) Vigente na Enfermagem:

- Características pedagógicas próprias da escola tradicional e tecnicista;
- perfil do profissional a ser formado com ênfase no desenvolvimento de habilidades técnicas, na execução mecânica e acrítica de procedimentos manuais, no conhecimento clínico para o cumprimento da prescrição médica e no desenvolvimento da competência administrativa voltada para o gerenciamento do serviço e não do cuidado, em prol dos interesses da instituição e dos profissionais que nela atuam, e não nas necessidades da população;

- seleção e estruturação de conteúdos pautados pelo modelo biomédico, mecanicista e curativo, prejudicando a definição do saber e fazer próprios da Enfermagem, e ajudando a reproduzir os interesses de outra categoria profissional;
- apresentação do conhecimento como acabado e descontextualizado historicamente;
- foco do ensino na prevenção e tratamento de doenças, entendimento pouco expressivo do significado do Cuidado Humano, do saber e fazer da Enfermagem;
- processo ensino-aprendizagem sustentado pela transmissão do conhecimento, onde a teoria precede a prática pela prática, pela crença na neutralidade do ensino, pela desvalorização do senso comum e da experimentação, e pela punição da dúvida;
- estímulo à memorização e reprodução do que já foi dito/escrito, ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira; reprimindo a crítica, a reflexão e a criatividade, inibindo a dúvida, a divergência e a possibilidade de múltiplos caminhos e soluções;
- relação educadores/educandos (as) unidirecional e hierárquica, assim como a relação entre academia e trabalho, onde a “posse” do saber garante o poder. O (a) educador (a) é a principal fonte de informação e deve ter todas as respostas prontas para os (as) educandos (as);
- preocupação em vencer os conteúdos, procurando “driblar” a velocidade com que o conhecimento vem sendo construído e substituído na área da saúde. Procura-se “transmitir aos educandos (as) todas as informações e tecnologias disponíveis, ao invés de instrumentalizá-la para que saiba o que, como, onde e porque procurar”;
- estruturação do currículo por especialidades, acentuando a fragmentação do conhecimento;
- sistema de avaliação classificatória e excludente;
- os (as) educandos (as) formados neste modelo são preparados para memorizar conteúdos para as provas e repetir mecanicamente procedimentos manuais. Entretanto, ao se deparar com a vida profissional, precisam atingir uma lógica no ato de pensar para a qual não foram preparados (as). Precisam utilizar habilidades que não desenvolveram durante o curso, como por exemplo: fazer uma leitura da realidade, observar, diagnosticar, detectar problemas e encontrar soluções, planejar, avaliar a validade de seu plano de ação e reajustá-lo se necessário, comunicar-se, refletir, negociar, trabalhar em equipe,

administrar, relacionar a situação do cliente e do próprio sistema de saúde com os problemas sociais, econômicos e políticos.

b) Emergente na Enfermagem

- Características pedagógicas da escola libertadora;
- perfil do profissional a ser formado com ênfase no desenvolvimento da consciência crítica, da postura reflexiva e da transformação da realidade em que vai atuar, no desenvolvimento da competência técnica, científica, administrativa, política, ética, educativa e investigativa. Estímulo à ação-reflexão, evitando ações mecânicas;
- maior definição dos saberes e fazeres da Enfermagem, facilitando a seleção e estruturação dos conteúdos, dentro de uma abordagem mais humanista e holística, com foco no Cuidado Humano enquanto busca do ‘ser mais’ e do ‘estar melhor’, visando atender as necessidades de saúde da população e não restrita às exigências do mercado;
- apresentação do conhecimento contextualizado, partindo da problematização da realidade e do senso comum, considerando também a evolução histórica deste conhecimento, seus determinantes sociais, culturais, políticos, econômicos, e percebendo-o sempre como provisório e relativo;
- utilização da dúvida, gerada a partir da leitura da realidade como instrumento de ensino, aliada ao diálogo e a problematização, com vistas a intervenção nesta mesma realidade. Entendimento do erro e da experimentação também como partes integrantes do processo ensino-aprendizagem;
- estímulo à criatividade, ao pensamento divergente e à discussão coletiva em busca de múltiplas soluções para os problemas;
- relações dialógicas entre educador/educando, academia/trabalho, buscando a construção coletiva do conhecimento;
- preocupação com o ‘aprender’, com o desenvolvimento de habilidades sócio-intelectuais tanto quanto com os conteúdos, instrumentalizando os educandos (as) para a busca do conhecimento. Ao invés dos educadores (as) apresentarem uma ‘síntese’ do tema para os educandos (as), estimula os mesmos, a realizá-la a partir da análise, compreensão e reinterpretação dos dados disponíveis, porque entende que

estas são etapas necessárias para fundamentar a assistência de Enfermagem, buscando ajudar os educandos (as) a discernirem o que é importante saber em cada situação, como, onde e porquê eles (as) devem buscar este conhecimento;

- estruturação do currículo baseada nos princípios da interdisciplinaridade, partindo do pressuposto de que a aprendizagem que parte da dúvida socialmente construída é sempre interdisciplinar, porque é assim que a realidade se apresenta;
- entendimento da pesquisa como instrumento do ensino e da extensão como ponto de partida e chegada da apreensão da realidade;
- avaliação processual e emancipatória;
- os (as) educandos (as) formados neste modelo são preparados para refletir sobre os conteúdos, apreendê-los ou não, e ajustá-los de acordo com suas necessidades. São preparados para o saber fazer e saber ser, para lidar com conceitos abstratos e com os problemas concretos da realidade. Ao se deparar com a vida profissional, se presume que já atingiram uma lógica no ato de pensar para a qual foram preparados (as). Utilizam habilidades e competências que desenvolveram durante o curso, como por exemplo: leitura da realidade, diagnóstico dos problemas procurando as soluções, planejamento, avaliação de seu plano de ação para reajustá-lo se necessário, comunicação, reflexão, negociação, trabalho em equipe, compartilhamento de suas crenças e saberes, relação entre a situação do cliente e o próprio sistema de saúde com os problemas sociais, econômicos e políticos.

c) Por Competência

Os estudos sobre competência desvelam suas várias facetas e ramificações. No que se refere a educação, destaca-se a demanda por um padrão educacional que privilegie a autonomia no aprendizado e a mobilização do conhecimento individual em função da velocidade das mudanças e da competitividade.

Já no ambiente do trabalho identifica-se como ganho a valorização do saber do trabalhador e de sua ação de trabalho. Percebe-se também, um elemento de ruptura com o sistema de classificação salarial por uma qualificação profissional.

Considerando a nova conformação que o mundo do trabalho exige, a qualificação profissional emerge no cenário contemporâneo como um elemento significativo na

composição dos fatores que regem a competitividade dos países, das organizações e dos indivíduos.

Frigotto (2000) redimensiona este posicionamento como uma reconstrução da teoria do capital humano que leva alguns países a destinarem uma parcela significativa de seus orçamentos para qualificação e requalificação de sua força de trabalho, bem como, traçarem planos e políticas educacionais que visem capacitar indivíduos para lidarem com os novos parâmetros tecnológicos e prepará-los para o mercado de trabalho e/ou alguma atividade laboral que lhes possibilitem subsistência.

Assim, de acordo com Arruda (2000) o novo modelo de qualificação profissional não só rompe com o paradigma da qualificação anterior que privilegia a especialização, como também com o modelo comportamental requerido ao trabalhador. O silêncio e a fragmentação de tarefas dão lugar à comunicação e à interatividade. Identifica-se a definição de um novo patamar de qualificação, dos trabalhadores e do ambiente subjetivo do sujeito, quais sejam: abstração, criatividade, dinamismo e a comunicação, dentre outros.

Neste sentido, percebe-se que a elevação do número de diplomados cria uma posição em que a certificação deixa de ser um elemento de excelência no mundo do trabalho para se tornar um acessório da incompetência. As organizações por sua vez passam a exigir o conhecimento tácito dos trabalhadores, e qualificações que possuam aplicabilidade nas situações/problemas decorrentes do trabalho, qualificações estas, que se constituem no termômetro de sua competência e de sua eficiência, na empresa ou no mundo do trabalho.

A fim de atender a lógica do novo modelo econômico, países como a Inglaterra, França, e recentemente, o Brasil através da nova LDB, vêm reformulando seu sistema educacional, objetivando aumentar o nível de escolaridade da população, ampliando as oportunidades de educação continuada, possibilitando o reconhecimento dos diferentes graus de conhecimento do indivíduo aproximando a educação escolar da dinâmica do setor produtivo.

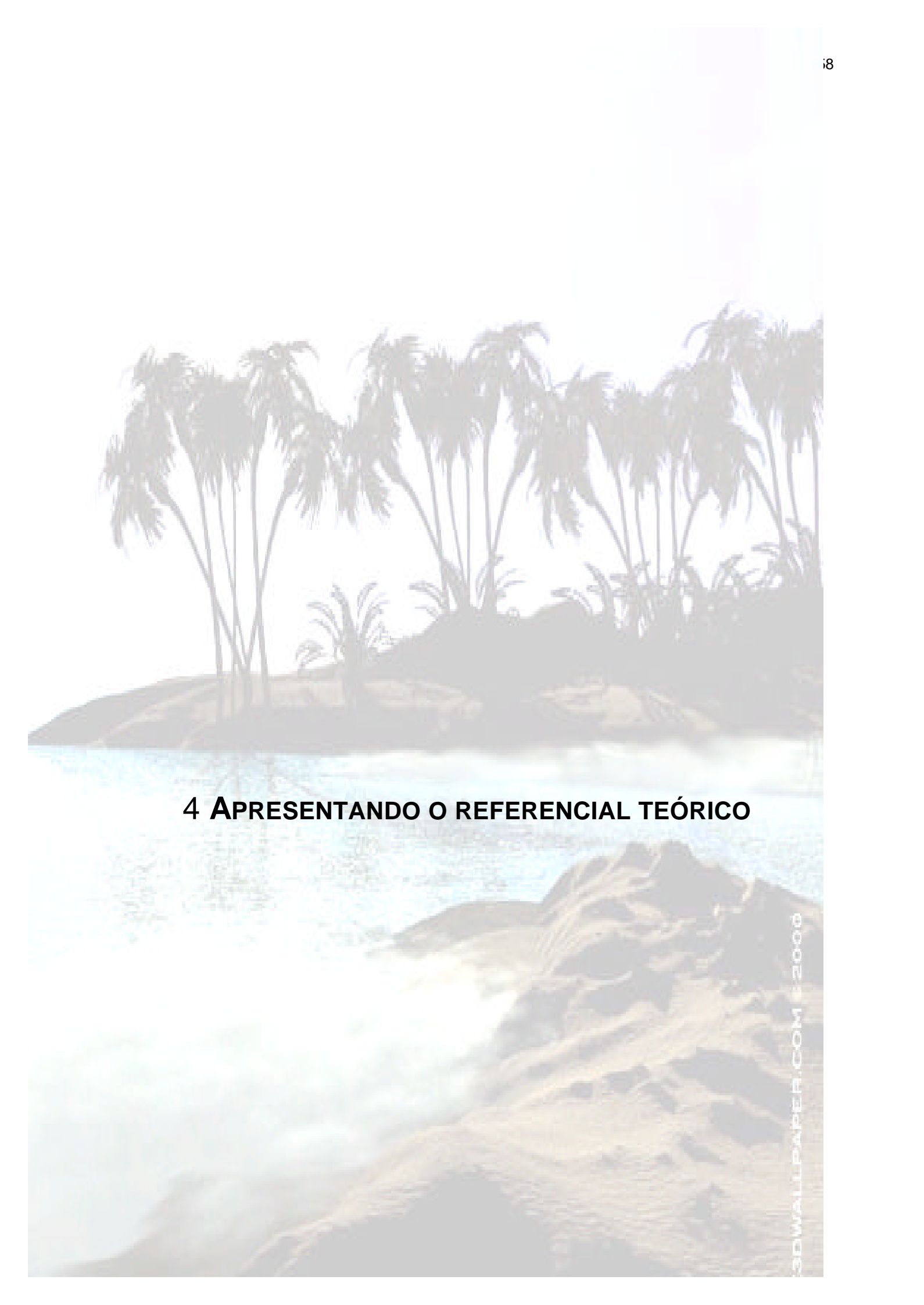
Segundo Arruda (2000) a nova tendência por competência possibilita os instrumentos necessários para efetuar uma ruptura com a noção de posto de trabalho e com o enquadramento e a remuneração conseqüente, visto que a fragmentação do trabalho já não atende à lógica do novo padrão produtivo.

Denota-se neste modelo adotado pelo Brasil, mais uma transposição do modelo inglês e francês adaptado a nossa realidade, como no caso de nossa formação profissional, traduzida pelo modelo anglo-americano de Nightingale. Todavia, vale enfatizar que o modelo da

competência surge a partir da tese de requalificação para adequação de trabalhadores ao novo modelo econômico, e que ao contrário deste modelo, objetiva valorizar o indivíduo. Enquanto a qualificação remete ao posto de trabalho, ao salário e às tarefas, a competência remete à subjetividade, a multifunção, à impressão, e o indivíduo passa a ser remunerado por sua capacidade, por seu desempenho, e não pelo cargo que ocupa.

Entendo que o grande desafio desta nova tendência reside na identificação e valorização de articulações, que resultem em ganhos que absorvam todos os excluídos da sociedade.

Enfim, é preciso deixar evidente que ao falar em transformação dos modelos de ensino, não estamos falando em buscar uma proposta fechada de sistematização do ensino. Mas sim, que estes tenham uma compreensão crítico-reflexiva contínua sobre suas práticas, sobre os objetivos a serem atingidos. Uma postura que proporcione a construção e reconstrução permanente de modelos dinâmicos e mutáveis.



4 APRESENTANDO O REFERENCIAL TEÓRICO

Compreendendo a Enfermagem como uma profissão/disciplina formada por uma grande equipe e também abrangente em seus diversos ramos com diferentes referenciais teórico-metodológicos, vejo a necessidade dos profissionais enfermeiros-educadores se unirem, sustentando e desenvolvendo uma prática pedagógica global, que lhes permita inserirem-se cada vez mais na sociedade, respeitando os limites e as possibilidades, englobando ações voltadas à educação para o aprender a ensinar, procurando aproveitar as experiências próprias de cada pessoa e seus conhecimentos, tentando transformar as percepções que existem acerca do que seja educar em nosso cotidiano de Enfermagem.

Segundo o filósofo Aristóteles, a contextualização histórica ao abordar um tema, é necessária para obtermos maior compreensão do mesmo. Assim, no século XIX concebia-se três correntes filosóficas quanto à construção do conhecimento: inatista, empirista e construtivista (Palangana, 1998).

Os *inatistas* acreditavam que o indivíduo já nasce com as estruturas do conhecimento e conforme o desenvolvimento do mesmo elas se atualizam. Nesta tendência, encontram-se Konrad Lorenz psicofisiologista, bem como, Noan Chomsky. Por sua vez, os *empiristas*, percebiam o conhecimento como tendo origem e evolução segundo a experiência que o indivíduo vai acumulando. Destacam-se entre os seguidores empiristas J.B. Watsom e B.F. Skinner, que são defensores do comportamentalismo. Já os *construtivistas*, admitem que o conhecimento se processa através da interação do sujeito com o ambiente. Seus maiores defensores são o epistemólogo suíço Jean Piaget, o psicólogo e médico francês Henry Wallon e o russo Lev Semynovytch Vygotsky. Apesar das diferentes posições teóricas e visões de mundo e utilização de diferentes paradigmas, estes autores, defendem o papel do social na construção do processo de conhecimento (Palangana, 1998; Rodwell, 1994; Matui, 1996; Vasconcelos e Valsiner, 1995).

Segundo Moretto (2000) a realidade construída socialmente e a realidade subjetiva têm um caráter dinâmico muito importante que devemos enfatizar. Como os conhecimentos são construídos, institucionalizados e legitimados socialmente para dar sentido às experiências vividas por seres humanos, pode-se imaginar que novas experiências permitirão a construção de novos conhecimentos, os quais também, serão instituídos e legitimados. É essa dialética que constitui o processo de construção e reconstrução da realidade e que determina seu caráter social e histórico.

Ainda segundo o mesmo autor, o construtivismo se apresenta como uma corrente epistemológica que ao invés de partir, como a maioria das epistemologias tradicionais, da existência de um mundo organizado que envia ao observador as informações que lhe permitirão conhecer a realidade, parte do observador que constrói ou inventa a realidade com a qual ele estabelece uma correlação dialética por intermédio da troca de experiência.

Becker (1992) enfoca que o construtivismo é uma idéia, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento, que emerge do avanço das ciências e da filosofia dos últimos séculos. É uma proposta na qual o educando age sobre sua aprendizagem através da experimentação, da pesquisa em grupo, do incentivo para sanar as suas dúvidas e do aprimoramento do raciocínio.

Matuí (1996, p.3) diz que “o construtivismo é dialético, transformista, racionalista e interacionista, pois coloca uma visão de totalidade complementada por possibilidades e aberturas na qual tudo está em constante construção ... sujeito e objeto, no construtivismo, são estruturas bifásicas, ou seja, inseparáveis, um não existe sem o outro. Portanto, relaciona-se *objeto a cultura* e, conseqüentemente, *sujeito à história* ... o construtivismo é antes de tudo uma visão do mundo e da natureza humana”.

Ou como diz Palangana (1998, p. 122) “neste movimento dialético, o sujeito do conhecimento não tem um comportamento passivo (contemplativo) frente ao meio externo. Ao ser estimulado pela realidade objetiva, ele se apropria dos estímulos provenientes da mesma, internalizando conceitos, valores, significados, enfim, o conhecimento construído pelos homens ao longo da história”. Em virtude de essa condição estar sempre presente e em constante desenvolvimento a teoria foi denominada *construtivismo*.

Para fundamentar teoricamente a minha prática, vi a necessidade de ampliar a minha busca sobre o processo educativo. Assim, procurei buscar aquela que melhor traduzisse minhas crenças e valores, minha visão de mundo e de educação aliada a prática pedagógica, embasada no referencial sócio-interacionista sob a ótica proposta por Vygotsky, pois entende a educação vinculada ao social, uma vez que parte da análise das realidades sociais e busca a transformação da sociedade.

Vygotsky (1991) adota uma concepção sócio-interacionista, entendendo por objeto não um meio genérico, abstrato e atemporal, mas, sobretudo, um ambiente social e historicamente determinado. Isto me possibilitou um caminhar seguro e prazeroso, e concomitantemente, articular elementos para elaboração da dissertação de mestrado, como atividade final do Curso de Mestrado em Assistência de Enfermagem.

4.1 - CONHECENDO A VIDA E A OBRA DE VYGOTSKY

Lev Semynovytych Vygotsky, filósofo, semiólogo, nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, uma pequena cidade provinciana da Rússia ocidental. Sua família, de origem judaica, propiciava um ambiente bastante desafiador em termos intelectual e estável no que diz respeito ao aspecto econômico. Seu pai, pessoa culta, trabalhava num banco e numa companhia de seguros. Sua mãe, apesar de ter se dedicado grande parte de sua vida à criação dos filhos, era professora formada. Vygotsky cresceu e viveu na companhia de seus pais e de seus sete irmãos. Casou-se aos 28 anos, com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas. Morreu precocemente, em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose, doença com que conviveu durante catorze anos.

Aos 17 anos completou o curso secundário num colégio privado em Gomel e nesta ocasião recebeu medalha de ouro pelo seu desempenho. De 1914 a 1917 estudou direito e literatura, na Universidade de Moscou, época em que começou sua pesquisa literária mais sistemática. Anos mais tarde, o crescente interesse em compreender o desenvolvimento do ser humano, e principalmente, as anormalidades físicas e mentais, levaram Vygotsky a fazer cursos na faculdade de medicina, primeiramente em Moscou e depois em Kharkov, o que contribuiu de forma decisiva para o estudo dos processos de natureza psicológica relacionados à educação.

Para esta grande atividade contou com a participação de vários pesquisadores, dentre os quais destaco: Aleksander Romanovich Lúria (1902 – 1977); Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903 – 1979) e outros, que deram continuidade aos seus estudos. Suas obras foram silenciadas durante o regime Stalinista e seus livros somente chegaram ao ocidente em meados dos anos 60, e no Brasil, somente na década de 70, trazida por estudiosos do exterior.

Desta forma, seu percurso acadêmico foi marcado pela transdisciplinaridade já que transitou por diversos assuntos, desde artes, literatura, lingüística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, posteriormente, até medicina. O mesmo ocorreu com sua atuação profissional, que foi eclética e intensa e esteve sempre associada ao trabalho intelectual.

Os trabalhos de Vygotsky destacaram-se pela perspectiva histórico-cultural ou sócio-cultural valorizando-o sobre o biológico-natural (fisiológico), pois para ele, as fontes de desenvolvimento psicológico não estão no indivíduo, mas na comunicação e nas relações sociais que se estabelecem entre os seres humanos. Assim, o desenvolvimento é determinado

pela evolução cultural da sociedade ao longo de sua trajetória, centrada na composição dialética pessoal e histórica da humanidade.

Seu ponto de partida era a convicção de que o homem é um ser social, predestinado a construir e habitar um mundo juntamente com outros seres humanos. A construção deste mundo se faz por meio da interação com o outro pela linguagem, a qual é considerada como característica fundamental do homem, visto como ser social. Neste sentido, cada sociedade tem uma gênese e uma história.

A realidade construída socialmente é constituída de uma consciência que dá sentido às experiências intersubjetivas de seus membros. Esta consciência, proposta à sociedade, constitui a realidade construída por um grupo social específico, sendo que neste estudo, os atores são os enfermeiros-educadores situados em um determinado momento histórico.

4.2 - PRESSUPOSTOS:

Ressalto que a partir da prática assistencial, muito dos meus pressupostos foram ratificados. São eles:

- O **ser humano** faz a sua história intervindo em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. Desta forma, ele transforma o meio natural em meio cultural. Nesse processo ele humaniza a natureza e humaniza a vida dos seres em sociedade;
- **compreender um ser humano** implica em partir do pressuposto de que cada gesto e cada palavra estão imediatamente inseridos num contexto muito maior, que transcende a ele e a sua existência;
- a **essência do ser humano** é sua prática social, sua criação, isto é, a construção dos instrumentos através dos quais ele **interage com a natureza**, desencadeando um processo mútuo de transformação. Não há uma essência humana universal imutável, há uma essência construída historicamente;
- **o ensino de Enfermagem vive um momento crise ou transição** do paradigma tradicional para o pós-moderno e, nesta transição a proposta sócio-interacionista de Vygotsky aliado ao modelo operacional por competência, pode dar conta da formação do profissional de Enfermagem;

- é preciso **pensar a educação a partir dos nexos corporais** entre seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade;
- a **educação tem relação com a aprendizagem e a construção do conhecimento**, os quais possibilitam mudança de comportamentos;
- o **educador consciente dos limites de sua ação pedagógica**, procura educar-se partilhando as experiências vividas, sendo que este processo deve ser contínuo.
- os **enfermeiros-educadores precisam exercitar o olhar para si e para o outro**, acreditando que dessas relações surgem as oportunidades de interações, de trocas de saberes entre o científico e o popular, o manual e o intelectual, entre outros, possibilitando a construção de outros saberes, novos conhecimentos, que aplicados e experimentados sobre essa realidade podem modificá-la, gerando novas práticas e novas relações;
- **um processo de análise e reflexão coletiva** pode constituir-se em um instrumento pedagógico e político de mudança;
- **a Escola e o agir pedagógico têm uma função social específica** na medida em que existem, precisa e especificamente, para criar as oportunidades básicas para a morfogênese do conhecimento;
- se **a prática pedagógica no ensino profissional** reconhecer um paradigma político-pedagógico-filosófico apropriado à evolução desse milênio, pressupõe-se que a imagem, o comportamento, o significado da Enfermagem serão outros;
- o **compromisso do enfermeiro-educador implica considerar as dimensões presentes na educação**: a técnica, a humana, a política, a social, a cultural, a histórica, a ética, a estética, a epistemológica, a filosófica, a psicológica, a afetiva, a intuitiva, **superando as concepções lineares que tendem a alienar o ser humano** envolvido no processo educativo;
- é necessário que **o lúdico** esteja presente, para continuar sendo uma **fonte de inspiração e liberdade** para o potencial criador da imaginação, fantasia e alegria da humanidade;
- o **diálogo** tem significação, porque **conserva a identidade dos seres dialógicos**, para assim um crescer com o outro.

4.3 - CATEGORIAS CONCEITUAIS

Neste momento apresento as categorias conceituais interligadas que foram revisadas e emergentes à prática assistencial de acordo com a representação gráfica, significando que todas as categorias estão à luz do referencial, voltadas para o ser humano que neste estudo é o enfermeiro-educador. Estas forneceram os elementos que nortearam o desenvolvimento do estudo e da Dissertação: **“Ser Humano”, “Enfermagem”, “Ambiente”, “Enfermeiro-educador”, “Educação”, “Prática Pedagógica”, “Cidadania” e “Práxis”**. As demais categorias emergiram durante a prática assistencial como **“Processo de Trabalho do enfermeiro-educador”, “Educando”, “Dialogo”, “Lúdico” e “Viver Saudável”**, estando contempladas nas análises das categorias.

➤ **SER HUMANO**

Ser social, capaz de constituir, pela consciência, a realidade em construção e dar sentido as suas experiências subjetivas enquanto membro de determinado grupo social e específico.

Os **Seres humanos** neste estudo foram o Enfermeiro-educador, a pesquisadora e as demais relações de trabalho das escolas, ou seja, todas as pessoas que estiveram envolvidas no processo de reflexão e construção de novos conhecimentos.

Compartilhando com as idéias de Vygotsky, podemos afirmar que os **Seres Humanos** revelaram-se como seres concretos, complexos, singulares, inconclusos, sujeitos criadores de suas histórias, que transformando a si e a sua prática, transcenderam em suas relações sociais e em seu processo de viver, compartilhando crenças, valores e visões de mundo.

São seres humanos que possuem raízes espaço-temporais, situados no e com o mundo. Ao mesmo tempo em que foram sociais, foram individuais, em virtude de suas características inatas. Contudo, superaram suas contradições, suas próprias determinações, quando interagiram com os demais seres do grupo.

No contexto da educação em Enfermagem, há que se considerar que esses seres são parte da natureza, sendo capazes de construir seu próprio conhecimento e, com base nele, exercer suas funções específicas. São seres da práxis, compreendida como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformar o mundo e a si próprio, através do exercício da cidadania.

➤ AMBIENTE

O **Ambiente** como espaço pedagógico, constituiu-se nas escolas e na Sede da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn-SC), onde se realizaram os encontros de vivência grupal da prática assistencial.

O ambiente se refere às condições externas que possibilitam ou não, ao educando (a) e educador, manter ou melhorar a sua condição humana, ou seja, as condições necessárias para que este (a) desenvolva criticamente, aprendendo a aprender, atenta a sua história, como um (a) futuro (a) profissional consciente da realidade que o (a) cerca.

A partir daí, o ambiente foi caracterizado, como sendo o espaço físico e o contexto sócio-cultural nos quais os participantes envolvidos viveram e compartilharam seus interesses. O ambiente e o ser humano foram expressões de padrão e organização de suas inter-relações de campos de energia no espaço-tempo, ou seja, o ambiente e o ser humano são inseparáveis, cada um co-participando na criação da experiência do viver. São elementos dinâmicos, interdependentes e inter-relacionados, cuja dinâmica influencia e foi influenciada pelo ambiente maior, representado pelo “mundo”.

No princípio, alguns fatores conflituosos como o medo, a desconfiança e insegurança, interferiram neste processo de interação grupal, pois os participantes envolvidos no estudo pertenciam a escolas diferentes. Contudo, essas desconfianças se dissiparam no momento em que chegamos a conclusão que os encontros fora do ambiente de trabalho dos participantes, fazia com que os profissionais se sentissem mais à vontade e expressassem de forma mais espontânea seus sentimentos, crenças e valores em relação aos temas abordados no estudo.

O ambiente esteve em constantes mudanças, observadas através da história geral e particular de todos os envolvidos no estudo. Essas mudanças ocorreram por influência dos seres humanos e de suas ações, geradas pelas necessidades e utilização dos recursos individuais e coletivos. No entanto, as escolas também se mostraram acolhedoras como espaço onde se propõem a discussão e construção de conhecimentos importantes para modificar ou não às questões relacionadas ao estudo.

➤ ENFERMAGEM

A **Enfermagem** atua na prática pedagógica de formação profissional, pois o meu olhar é para o enfermeiro-educador e não para a Enfermagem e/ou para a prática assistencial e

educativa de forma genérica. O enfermeiro-educador como membro da equipe de Enfermagem, utilizou o processo ação-reflexão em todos os momentos dos encontros. Neste sentido, se inseriram como parte da dinâmica do relacionamento humano com a intencionalidade de refletirem sobre a prática pedagógica e, se abriram para o convergente-divergente, gerando novos olhares, percepções e conhecimentos.

A Enfermagem foi entendida pelo grupo, como uma arte, uma profissão/disciplina e uma ciência que se volta ao cuidado e ao ensino, utilizando um corpo abstrato de conhecimentos a serviço do ser humano, que luta por seus direitos como cidadão. Sendo um trabalho educativo, auxilia no conhecimento de todos os envolvidos no processo. Assim, esta foi realizada por meio do conhecimento da natureza humana e da interação com o ser humano através da capacidade que ele tem de pensar e abstrair, mas também, de imaginar, sensibilizar e emocionar, principalmente, através da capacidade de diálogo que ele possui.

Desta forma, o grupo coaduna-se a afirmativa de Demo (1996) quando diz que devemos adotar uma prática coerente a uma postura crítica e inovadora. Esta se refere a uma práxis criativa, transformadora e emancipatória, orientada por uma reflexão participativa e compartilhada, respaldada, também por um conjunto filosófico e teórico, e pela construção de um conhecimento amplo e contínuo, exposto à crítica e avaliações intersubjetivas.

➤ **ENFERMEIRO-EDUCADOR**

Já **Enfermeiro-Educador** como já mencionado, são os trabalhadores que atuam na prática pedagógica, que visam ajudar o educando no seu processo de ensino-aprendizagem, buscando condições éticas, dignas e de qualidade para a conquista da cidadania de ambos. São seres humanos providos de conhecimentos, crenças, valores culturais, que de acordo com seu modo de viver, influenciam e são influenciados pelas condições ambientais e sociais.

No referencial adotado, o enfermeiro-educador no processo ensino-aprendizagem tentou apreender nos momentos reflexivos e construtivos tanto como educando quanto como educador da própria ação pedagógica, procurando juntos construir de forma interativa, um conhecimento coletivo.

➤ **EDUCANDO**

O **educando** que conhecemos e pretendemos formar, se refere ao profissional para a área da saúde de nível técnico, integrante da Equipe de Enfermagem e da Saúde, com exercício

regulado por Lei, com competência para desenvolver, sob supervisão do enfermeiro, ações de promoção, prevenção, recuperação e de reabilitação, determinadas pelas necessidades individuais ou coletivas no processo saúde e doença.

Desempenha suas atividades profissionais com responsabilidade, justiça e competência, considerando os princípios básicos da universalidade, equidade e integralidade da assistência à saúde; possui iniciativa e conhece a realidade social na qual está inserido; é comprometido com a resolução das necessidades de saúde da população; manifesta bom relacionamento interpessoal, capacidade crítico-reflexiva e de observação, autogestão, abstração e raciocínio lógico. Aplica as habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas, fundamentado nos conhecimentos técnico-científicos, éticos, políticos, educativos e de organização do processo de trabalho, que contribuem para o alcance da qualidade do cuidar em Enfermagem e para transformar a realidade social no qual está inserido.

No entanto, cabe ressaltar, que nesta proposta o objetivo não foi trabalhar com este educando do nível técnico, e sim, com um grupo de enfermeiros-educadores, que fazem parte do processo de formação desses educandos. Contudo, o grupo percebeu que enquanto realiza o processo ensino aprendizagem com os educandos, este também está aprendendo e construindo significados, por esta razão se auto denominaram também como educandos.

➤ **EDUCAÇÃO**

A **Educação** adotada pelo grupo seguiu a concepção do sócio-interacionista. Diferentemente de mero ensino, foi além do modelo reprodutivo, onde cada participante do grupo foi capaz de construir seu próprio conhecimento.

O ensino na concepção sócio-interacionista permitiu ao grupo construir sua aprendizagem através de interações sociais, de trocas estabelecidas com seus semelhantes e não somente através do seu processo de maturação orgânica. Portanto, o trabalho pedagógico esteve associado à intencionalidade de promover avanços no desenvolvimento do grupo, impulsionados pelo aprendizado sócio-histórico-cultural, o que se sustenta, na dinâmica dos relacionamentos humanos e se enquadra numa vertente sócio-interacionista, na qual a **teia de relações sociais** é o seu grande foco.

Vygotsky (1991, p. 97) afirma que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, dirige-se às funções psicológicas em vias de se complementar (Dimensão Prospectiva). É dado destaque ao valor da interação no aprendizado, apoiando-o na construção do conhecimento partilhado, já que através dos outros se estabelece à relação

entre sujeito e conhecimento. Além disso, a prospecção é algo que só se estabelece em suas relações com o passado e o presente na dimensão histórica, social e cultural”.

Nesse Processo, os enfermeiros-educadores trocaram conhecimentos, se respeitaram como sujeitos do processo educativo, cresceram em conjunto, mediatizados pela realidade que aprendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingindo um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem num sentido de transformação social. Desse processo, a avaliação trouxe maiores chances de evolução, ou seja, constitui-se numa etapa do processo educativo que resultou no crescimento do grupo como seres humanos, seres da práxis.

➤ **PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A **Prática Pedagógica** é um processo de trabalho que vai sendo construído na vida com a intenção de vê-la como uma espécie de laboratório vivo de experimentação do aprender-fazendo. Esta foi construída durante o percurso metodológico da prática assistencial, uma vez que, a partir das reflexões sobre os temas geradores, surgiram diferentes e importantes categorias que foram trabalhadas durante a elaboração da dissertação.

No entanto, entendo a prática pedagógica como uma prática de ensino orientada através dos princípios multidimensionais, com base em experiências vividas, o que requer uma transformação qualitativa de cada aspecto do ensino, ao invés, de concentrar-se em técnicas e estratégias já estabelecidas, manter-se atualizado com as tendências mais recentes e discuti-las em grupo.

A prática pedagógica adotada significou para o grupo, desenvolver uma atitude de inquirição em relação ao processo vivenciado em sala de aula. Entretanto, entendemos que as mudanças no processo educativo, por si só não vão resolver as dificuldades e os desafios que os futuros profissionais enfrentarão nas instituições onde atuarão.

Provavelmente se estes trabalhadores forem adequadamente preparados para a vida profissional em seu processo de formação, conseguirão mudar o cenário destas instituições. Porém, torna-se necessário conhecer como foram os processos de formação dos enfermeiros-educadores e como estão preparando os futuros profissionais de Enfermagem e da saúde.

➤ CIDADANIA

A **Cidadania**, por ser social e histórica, foi construída e conquistada. Sendo construída, foi legitimada e redimensionada a medida em que o grupo participante se organizou e fez valer os seus interesses comuns.

Neste estudo, a cidadania teve significado à medida que definiu a existência de um ser humano que compartilhou interesses do coletivo e trabalhou no sentido de sua consolidação. Quando expressaram suas identidades particulares, não as colocaram nem acima nem abaixo das identidades dos outros, supondo que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para a convivência e desenvolvimento de todos. Estes seres humanos são aqueles que tiveram seu lugar no mundo, e que reconheceram o lugar de cada um dos outros seres no mundo.

A esse respeito, Saviani (1986) salienta que a cidadania é algo que se constrói no processo de viver através das relações sociais e cuja conquista se dá por um processo educativo fundamentado na participação ativa do homem, no qual possui o conhecimento dos seus direitos e deveres de cidadão.

Nietzsche (2000, p. 259) complementa dizendo que “o exercício da cidadania é para ser praticado todos os dias, em todos os lugares, em diferentes situações, com variadas finalidades” (...) “compreende a diversidade dos direitos que o indivíduo tem ao desempenhar as mais diversas funções no tecido social, do ponto de vista individual e coletivo”.

Percebo que as relações entre os enfermeiros-educadores aconteceram num contexto participativo, dinâmico, inovador e emancipatório. Ao se reconhecerem como cidadãos, com o direito de querer ou não, participar e se emancipar, já que o exercício da cidadania implica trocar, permutar com o outro de forma solidária, reconstruindo sempre formas de aprender-ensinar embasados em suas experiências e conhecimentos adquiridos no seu processo de viver saudável.

Neste sentido, os enfermeiros-educadores não se apropriaram somente de um saber produzido, sistematizado, mas de um saber construído em grupo, que foi significativo como instrumento de cidadania. Assim, já que o ser humano está vinculado ao grupo social, é mister estabelecer a relação direta entre cidadania, consciência, educação e Enfermagem e no desenvolvimento desta, o papel do enfermeiro-educador como intelectual comprometido com uma nova ordem que contemple a maioria.

➤ PRÁXIS

A **práxis** pessoal no sócio-interacionismo tem relação com o ambiente de origem do ser humano, ficando claro aqui, a importância de trazer para os momentos de reflexão o ambiente real dos enfermeiros-educadores. A práxis como resultado ideal, tornou-se um produto da consciência, uma antecipação do resultado que se desejava obter. E como produto real, efetivo, muitas vezes sofreu modificações, buscando uma adequação. Por tudo isso, a práxis exercida pelos participantes do estudo foi refletida com uma postura ética, política, social, cultural e estética.

O compromisso social e ético do enfermeiro-educador e como ele atua em sua práxis, também foi colocado em discussão, gerando muitos conflitos. Foi pensado, criado a partir de bases concretas e das experiências vividas, isto é, de acordo com a realidade dos envolvidos, mas, precisou de uma teoria como norte, bem como, o uso de atividades lúdicas que foram muito eficazes, principalmente quando envolveram o trabalho em grupo, gerando mudanças de paradigmas e com isso, o aprimoramento e reformulação no pensar e fazer dos enfermeiros-educadores.

Coube a nós, enquanto enfermeiros-educadores, desentrelaçá-los e desvelar o que realmente acontecia por trás das cortinas destes cenários tão controversos, tão cheios de injustiças sociais, bem como, encontrar as respostas para acrescentar um novo ato a esta peça da vida, o que acredito, contribuiu para a melhoria de nossa prática pedagógica, principalmente da educação em e para a saúde.

➤ PROCESSO DE TRABALHO DO ENFERMEIRO/EDUCADOR

O processo de trabalho do docente/educador, ainda hoje se apresenta conservador, rotinizado e com uma prática ritualizada. Porém, existem diferentes processos de trabalho que se complementam, visando um fim comum. Cada processo de trabalho tem a sua própria finalidade, sendo que cada profissional exerce suas atividades de forma autônoma ou não, garantida pela legislação do exercício profissional de cada uma das profissões.

Entretanto, os vários trabalhadores especialistas em determinada área, não executam isoladamente o trabalho, o fazem de forma complementar. O trabalho passa a ser coletivo ou cooperativo, o que nem sempre significa compreender ou dominar o processo de trabalho

como um todo. Daí, os homens estabelecerem entre si, relações, o que caracteriza o processo de trabalho do docente como uma prática social e política.

No momento da execução do processo de trabalho, o docente/educador está obrigatoriamente interagindo com o seu objeto de trabalho (os educandos) e com o produto do trabalho (a aprendizagem) que é o resultado desse processo de interação que transforma a ambos.

Em síntese, para o docente/educador, o produto de seu trabalho é o outro, o instrumento de trabalho é o conhecimento e as estratégias utilizadas, sendo que, o processo de trabalho se inicia e se completa em uma relação estritamente social.

➤ **DIÁLOGO**

O **diálogo** como diz Freire (2000, p. 79-82) “é o encontro dos sujeitos com um pensar crítico ao perceber a realidade como um processo transformador, (...) que solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz enquanto uma relação horizontal em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia, provocando um clima de confiança entre os sujeitos. O diálogo tem significação porque conserva a identidade dos sujeitos dialógicos para assim um crescer com o outro”.

O **diálogo** neste estudo foi uma relação horizontal entre os enfermeiros-educadores com identidades próprias, e com um pensar crítico ao perceber a realidade como um processo transformador. Neste sentido, a solidariedade e confiança ao interagir, compartilhar e trocar suas experiências proporcionaram um crescimento tanto individual quanto coletivo.

➤ **LÚDICO**

A **ludicidade** é “arte de contar historietas, a imitação, a construção artística, etc., sendo um antigo recurso lúdico que acompanha a humanidade e proporciona satisfações, além de projetá-los para o mundo da fantasia, tanto para os que representam ou narram como aos que assistem ou ouvem. Expressar fabulações de suas experiências possibilitam ao autor falar no prazer em ver outros brincarem e imitarem a vida, refazendo-a em múltiplas formas artísticas” (Barreto, 1999, p. 37).

A **ludicidade**, sendo uma simbologia, uma linguagem, um modo de ser, esteve presente em todos os momentos, abrindo o espaço para a criatividade do grupo. Vygotsky (1988, p. 132) diz que “a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato”. Para tanto, é necessário que o lúdico seja uma garantia de esforços para continuar sendo uma fonte de inspiração e liberdade para o potencial criador da imaginação, fantasia e alegria da humanidade. Portanto, o imaginário foi o fio condutor entre o mundo real, o faz de conta e o ideal dos enfermeiros-educadores.

Barreto (1999, p. 22) também considera que “é o espaço de ludicidade atrelado a atividade de criação e imitações confundindo o fantasioso e a realidade, que levam a argumentar em defesa da possibilidade do desenvolvimento da linguagem, da adaptação mental e da atividade lúdica como ponte à construção do conhecimento”.

➤ **VIVER SAUDÁVEL**

O conceito de **viver saudável** refere-se, de forma direta, ao cotidiano das pessoas em suas vidas. No momento em que buscamos esse processo de viver e ser saudável, não dependemos de outros seres humanos, os quais podem tentar nos oferecer condições adequadas para isso. Contudo, sempre existe um grande grau de dependência desse processo à forma como cada ser humano o aceita e o vivencia.

Acredito que o **viver saudável** foi reproduzido com o grupo de enfermeiros-educadores quando promovi a harmonia, a descontração no ambiente e o lúdico durante todos os encontros. A possibilidade de expressar livremente as opiniões, os medos, as angústias, as tristezas, os descontentamentos, mas também, momentos de alegria, satisfação e prazer, ao meu ver, favoreceram o viver saudável.

Por conseguinte, o processo de viver saudável teve relação direta com a qualidade de vida dos participantes em seu cotidiano, uma vez que o ser humano precisa de condições adequadas de trabalho, de estudo e instrução, de lazer, de espaço e de amor, para expressar sua visão de mundo, crenças e valores com relação a sua vida.

Enfim, ressalto que as categorias conceituais propostas neste estudo estão de acordo com o marco conceitual embasadas no referencial sócio-interacionista, tendo em vista, que em todos os momentos do grupo, elas se entrelaçaram, formando uma teia nas relações sociais.

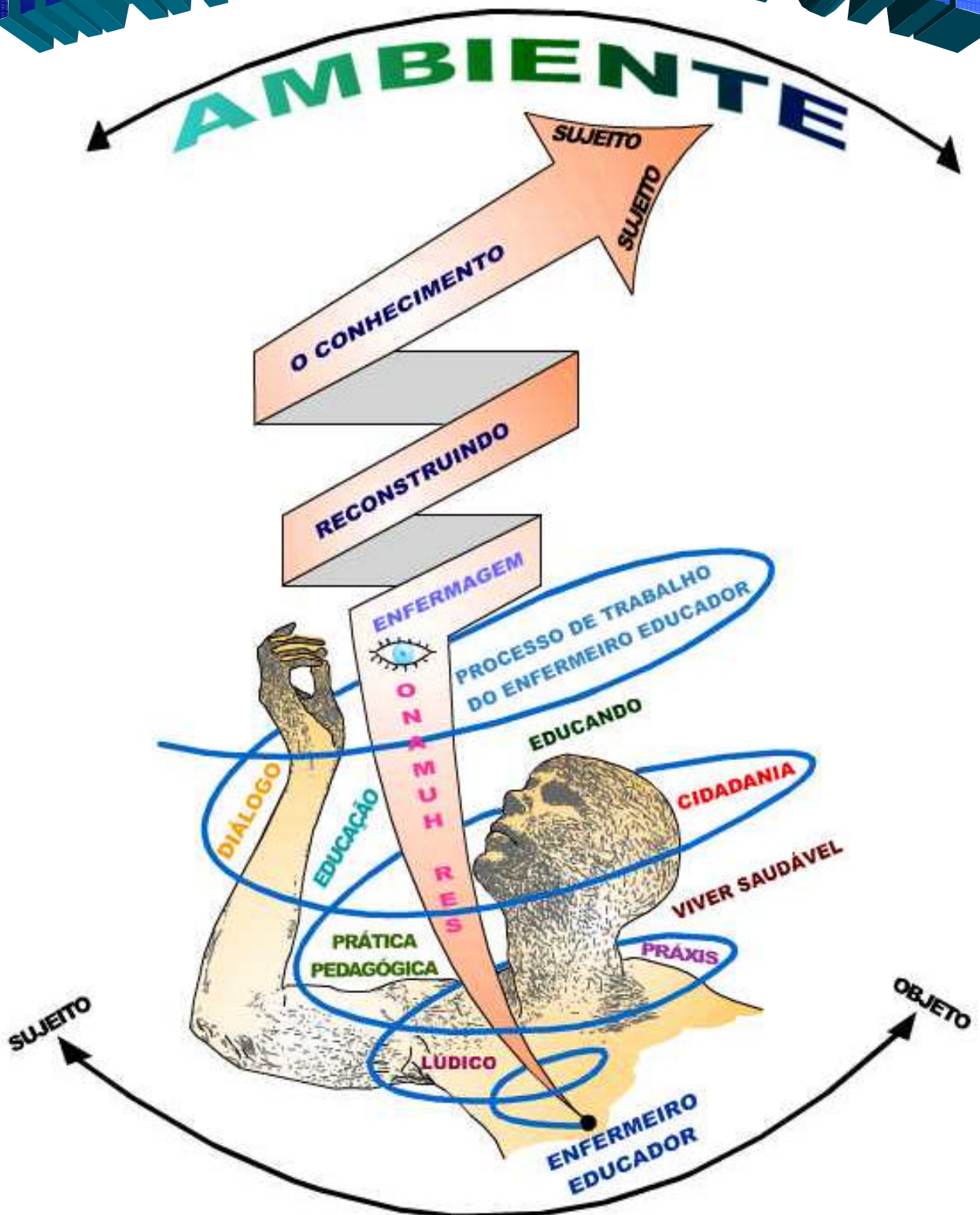
Trentini e Paim (1999, p. 53 -54) dizem que o marco é conceitual, quando os conceitos da questão ou do propósito da pesquisa se articulam com outros conceitos, que são componentes de uma teoria, ou apenas parte dos conceitos da teoria. Também, que são textos que descrevem, explicam e analisam todas as idéias inerentes à questão de pesquisa de forma lógica.

Neste sentido, Neves e Gonçalves (1984) corroboram ao dizerem que se trata de uma construção mental, logicamente organizada, que serve para dirigir o processo de investigação e a própria prática.

Assim, o marco aqui apresentado representa e sustenta teoricamente as crenças e a visão de mundo do grupo acerca da prática docente. Sua construção, como já foi dito, foi acontecendo a partir da reflexão sobre minha experiência pessoal e profissional, que se torna “visível”, à medida que aumenta minha interação com as idéias de Vygotsky e com leitura de autores já apresentados anteriormente.

Representa também o enfermeiro-educador, que é o ser humano olhando a Enfermagem, reconstruindo o conhecimento, dentro de uma lógica sócio-interacionista, ou seja, através do compartilhar vivências e saberes num ambiente pedagógico e dialógico.

MARCO CONCEITUAL



LÓGICA DIALÉTICA SÓCIO-INTERACIONISTA

A tropical island with palm trees and a mountain range in the background. The scene is rendered in a soft, painterly style with a light, hazy atmosphere. The palm trees are silhouetted against a bright sky, and the mountains in the foreground are partially shrouded in mist or low clouds. The overall color palette is muted and pastel-like.

5 REFERENCIANDO O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

5.1 – ALGUNS CONTORNOS DO CAMINHO

O caminho metodológico percorrido através da investigação, procurou sua completude num exercício de busca, de criação e recriação do processo da prática pedagógica que objetivou a construção do saber, pressupondo-se, que o uso de uma metodologia que privilegia as ações críticas e reflexivas articuladas a realidade, contribuiu para transformá-la.

Este estudo, de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e reflexiva, inspira-se no modelo de Pesquisa Convergente-Assistencial de Trentini; Paim (1999), aliado ao método construtivista de Siqueira; Portella e Arejano (2000), pois ambos aglomeram vários métodos, estratégias e técnicas destinadas a obter as informações, proposições, críticas, quais sejam: encontros coletivos com oficinas de vivências e registros (Notas de Campo e Notas do Pesquisador). Isto implicou construir conhecimentos numa ação partilhada, já que as relações entre sujeito e objeto do trabalho e as relações entre sujeito-sujeito do conhecimento foram estabelecidas.

Foi desenvolvido junto a um grupo de enfermeiros-educadores, escolhidos e convidados intencionalmente, que atuam na formação profissional em Enfermagem em duas Escolas de Formação Profissional privadas, situadas em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, no período compreendido de março a julho de 2001.

As questões éticas foram estabelecidas e precedidas da autorização formal dos participantes e das escolas envolvidas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, assegurando-lhes, respeito mútuo, tolerância, autonomia, emancipação, diálogo, direitos e deveres, solidariedade, anonimato, confidencialidade, plena liberdade de adesão e desistência a qualquer momento do estudo investigativo, além do retorno dos resultados, para o seu parecer final, estando livre para argumentar, interferir ou recusar as informações registradas, respeitando os preceitos morais e éticos da profissão. Os participantes são identificados através de codinomes por eles escolhidos.

Entendo que questão ética implica não apenas no alcance dos objetivos propostos, mas também, na experiência vivida em grupo, no retorno do trabalho aos enfermeiros-educadores, bem como às respectivas instituições de ensino envolvidas. Neste contexto, o desenvolvimento de uma atitude ética passa pela percepção dos inúmeros conflitos vividos pelo grupo, por um lado, pelo que “diz o coração”, e por outro, pelo que a “cabeça pensa”. Em

outros termos, ser ético é poder percorrer o caminho entre a emoção e a razão, posicionando-se de modo autônomo, na busca de uma posição integrada, compatível com a prática e as experiências vividas.

Em todos os momentos em que estivemos reunidos, as questões éticas emergiram nos diferentes cenários, sendo que a maioria dos enfermeiros-educadores que atuam na prática pedagógica, lutam diariamente não só contra a estrutura hierárquica convencional na tomada de decisão, mas também, contra as restrições de comportamento moral e comprometimento social, imposto pelo sistema burocrático das instituições de saúde e de ensino: os hospitais-escolas e as escolas propriamente ditas. Isto posto, aflorou toda uma discussão a respeito do compromisso social e ético do enfermeiro-educador em função do poder que este tem com relação ao educando, em razão de cairmos muitas vezes no campo do julgamento moral, dos valores morais, onde fomos obrigados a interrogar-nos a respeito de nossos próprios valores, crenças, visões de mundo.

Neste sentido, penso que o método de escolha me propiciou não somente a tarefa de facilitadora, mas também de organizadora do estudo, de me sentir parte dele, tendo plena interação com os participantes envolvidos no desenvolvimento dos diálogos, das trocas de informações e dos relatos das experiências vivenciadas, bem como, atuar de forma participativa junto ao grupo interessado, refletindo com a possibilidade de transformar a prática vigente. Penso que as questões éticas só serão construídas através da reflexão coletiva e contínua, tendo em vista que a dinamicidade da prática assim o exige.

5. 2 – SÍNTESE DAS ETAPAS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA ASSISTENCIAL

- **Construção, implementação e avaliação da prática pedagógica** junto aos enfermeiros-educadores que atuam na formação profissional de Enfermagem, fundamentada no paradigma construtivista e no sócio-interacionismo de Vygotsky;
- **Escolha dos participantes da pesquisa** e entrega do termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- **Os temas geradores** foram propostos de acordo com os objetivos específicos do estudo e comunicados aos participantes no primeiro encontro;

- **Propiciado um ambiente acolhedor durante os encontros**, dando oportunidade para um clima cordial, dialógico a cada um dos participantes, uma vez que o fruto da interação mútua e contínua produz o resultado do estudo de pesquisa satisfatório;
- **Utilizados como instrumentos durante os encontros as seguintes técnicas de trabalho** a Observação participante e não participante; comunicação verbal e não verbal; encontros coletivos; oficinas com grupos de vivências; registros, com a finalidade de colher opiniões, proposições, receber reclamações, críticas, reformulações que conduzam ao entendimento, ao consenso e permitam construir o conhecimento coletivo.
 - a) **Notas de Campo**: constando os diálogos e as observações feitas do contexto onde ocorreram os encontros;
 - b) **Notas do Pesquisador**: constando os sentimentos da pesquisadora em relação ao estudo, as notas teóricas e metodológicas do processo;
- **Os dados foram registrados** com gravação em fita cassete, fotografias e registros no diário de campo com anotações descritivas e reflexivas. A análise parcial dos dados foi realizada concomitantemente ao desenvolvimento do estudo de forma ordenada e classificados a partir das categorias emergidas no grupo de acordo com os temas geradores.
- **Elaboração da primeira redação do relatório** foi feita com a análise das proposições e construções obtidas pelo consenso dos participantes;
- **Devolução do relatório inicial** aos participantes da pesquisa, bem como às instituições participantes, para validação das opiniões, das construções realizadas durante as diversas etapas do processo;
- **Elaboração do relatório final**, e entregá-lo aos professores da Disciplina da Prática Assistencial, bem como as instituições de ensino envolvidas.

5.3 – DESCREVENDO A TRAJETÓRIA DAS ETAPAS⁹ PROPOSTAS PELO MÉTODO:

1ª Etapa : Ponto de partida

Inicialmente, fiz contato com os dirigentes das escolas expondo a proposta da prática assistencial. Depois de acordado com os mesmos, solicitei que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 01). Posteriormente fiz uma abordagem a dez enfermeiros-educadores das instituições envolvidas e agendamos um encontro em uma das escolas.

2ª Etapa : Dialogicidade gerando conhecimento

A **dialogicidade** esteve presente em todos os encontros. Vygotsky destaca a importância da experiência partilhada, da comunhão de situações, do diálogo, da colaboração, concebendo, o aprendizado como um processo de trocas e, portanto, verdadeiramente social. Pode-se dizer que esta etapa, na realidade, corresponde ao substrato categorias e subcategorias.

A forma dialógica pode ser associada com a geração de conhecimento, quando concordamos com Freire (2000) que diz que é através do diálogo que os sujeitos vêm a realidade a ser transformada com um pensar crítico. O diálogo se faz enquanto relação horizontal, pautado na confiança entre os sujeitos e quando tem significados próprios, porque preserva a identidade dos sujeitos dialógicos, possibilitando assim, um crescer com o outro.

3ª Etapa: Parar - Retornar

Esta etapa seguiu a metodologia proposta, ou seja, da verificação dos resultados dos diálogos, das discussões, das interações obtidas nas etapas anteriores e da elaboração inicial da primeira redação do relatório. Correspondeu ao grupo assumindo a prática pedagógica referenciada em suas reflexões, possibilitando ação e transformação.

⁹ Etapas do processo aplicado de acordo com Siqueira; Portella e Arejano (2000). Estas etapas constituem o método de apreensão dos dados.

5.4 – DESCREVENDO OS ENCONTROS PROPOSTOS PELO MÉTODO:

Foram realizados um total de 4 encontros, com duração de 3 a 4 horas cada um, através de uma prática de grupo de vivência. Cada dinâmica de grupo foi dividida em 3 fases: **introdução** (técnica de relaxamento; introdução do tema); **reflexão** (discussão reflexiva do tema e avaliação); e **fechamento** (agendamento para a próxima sessão, e encerramento).

Os temas geradores construídos com os enfermeiros-educadores em cada encontro, foram de acordo com os objetivos propostos no Projeto da Prática Assistencial, por acreditar que somente através do compartilhar nossas crenças, valores e visões de mundo com relação à educação é que poderemos melhorar ou não nossa prática pedagógica. Assim, os temas geradores foram: Conhecer as crenças e os valores dos enfermeiros que atuam na prática pedagógica do nível profissional em Enfermagem, com relação à educação; Verificar as necessidades sentidas pertinentes ao processo de trabalho, e o preparo como enfermeiros-educadores; Identificar as relações encontradas nesse processo de trabalho, com as demais relações de trabalho da escola; e Analisar como se concretiza na prática de ensino o compromisso social e ético dos enfermeiros-educadores.

◆ Primeiro Encontro: 02/05/01

No primeiro momento, fiz minha apresentação pessoal e institucional. Apresentei a proposta, justificando meu objeto de estudo. Este encontro permitiu efetivar um reconhecimento geral da área e dos participantes, bem como, um diagnóstico tranquilizador, tendo em vista a agradável receptividade das escolas e dos enfermeiros-educadores, começando então, um processo de ampliação de cumplicidade. No segundo momento, perguntei quem desejava participar do estudo e agendamos o próximo encontro. Todos os presentes consentiram em participar do estudo, salvo se os compromissos assumidos anteriormente o impedissem de participar. Saliento que ao mesmo tempo em que fui organizadora e mediadora dos encontros, fui também participante.

◆ Segundo Encontro: 28/05/01

Apesar de serem convidadas 15 enfermeiros que estão na docência de formação profissional de Enfermagem das escolas, compareceram a este encontro, apenas sete enfermeiros-educadores, sendo que o grupo ficou então constituído de 08 participantes. Com o objetivo de atender aos aspectos éticos propostos no projeto, obteve-se o consentimento

livre e esclarecido dos participantes para garantir o sigilo e a possibilidade de desistência. Acordamos que os encontros seriam gravados e fotografados, para posterior transcrição e seleção das falas ali expressas.

O tempo utilizado em todos os encontros foi previamente programado.

Solicitei que ficássemos sentados e fechássemos os olhos. Expliquei que o objetivo desta técnica era para que relaxássemos ficando voltados para a atividade a ser desenvolvida, uma vez, que era uma tarde em que estávamos nos permitindo crescer enquanto grupo no processo educativo. Como enfermeiros-educadores atuando na prática pedagógica, muitas vezes não nos permitimos parar para refleti-la em conjunto, compartilhando nossas crenças e valores.

Enquanto relaxávamos solicitei que nos transportássemos a um local de extremo prazer, e que escolhêssemos um **codinome**, pois, muitas falas que saíssem deste encontro seriam categorizadas e colocadas no relatório da prática assistencial e na dissertação, e isto, envolvia a questão ética e o anonimato. Os codinomes escolhidos pelo grupo participante foram: **Dialética; Senso Comum; Diálogo; Reflexão-Ação; Paradoxo; Transformação; Utopia; Diferença.**

Salientei que para darmos continuidade a nossa tarde e facilitar nossas reflexões, trabalharíamos o primeiro tema gerador: **Qual a visão de mundo (crenças e valores) que temos com relação à concepção de educação no processo de educar pensando como (educador) e ensinar/aprender pensando como (educando).**

Utilizamos, para a construção deste processo a técnica do barbante. Esta técnica se resumia em: pegar o barbante, dizer nome e codinome e como percebíamos o que era **educar**, pensando como educador, passar o barbante adiante, gravando o codinome do colega. Para desentrelaçar o barbante, deveríamos pegar o barbante do colega que nos entregou e dizer como percebíamos o que era **aprender/ensinar**, pensando como o educando. Neste encontro emergiu do grupo, a categoria conceitual **educando**.

◆ Terceiro Encontro: 13/06/01

Devido às incompatibilidades de horários dos participantes, foram construídos neste encontro, dois temas geradores relacionados ao processo de trabalho, ou seja, **Verificar as necessidades sentidas como processo de trabalho, e o preparo como enfermeiros-educadores; Identificar as relações encontradas como processo de trabalho, com as demais relações de trabalho da escola.**

Participaram sete enfermeiros-educadores: **Dialética; Paradoxo; Utopia; Diferença; Conscientização, Senso Comum e Transformação.**

Para iniciarmos as atividades, devolvi os dados coletados no primeiro encontro para validação dos resultados. Solicitei que ficássemos sentados e fechássemos os olhos. Expliquei que o objetivo desta técnica era que o grupo relaxasse e ficasse a vontade diante da atividade que iríamos desenvolver.

Coloquei o CD - Room com a técnica de relaxamento que consistia em um exercício de respiração e relaxamento muscular aos sons de pássaros e murmúrio das águas de cachoeiras, levando a um relaxamento tanto físico como mental.

Para darmos continuidade a nossa tarde de reflexão e construção, expliquei que para trabalharmos estes temas geradores, utilizaríamos a técnica dos balões que consistia em estourar os balões, ler e responder as perguntas. Todos deveriam se sentir à vontade, para opinar em relação às perguntas dos colegas.

AS PERGUNTAS QUE CONSTAVAM DENTRO DOS BALÕES GERARAM MUITOS RISOS E ESTÃO RELACIONADAS ABAIXO.

1) Você acha que é importante ter experiência profissional para atuar na prática pedagógica? Porque?
2) Você teve alguma disciplina e didática em sua formação? Em que nível?
3) Imita uma galinha
4) Você acha importante o enfermeiro (a) que atua no ensino médio da enfermagem ter conhecimento sobre as Teorias/Tendências/Concepções Pedagógicas para aplica-la (s) em seu trabalho como docente? E Quais têm sido as crenças e valores que orientam sua prática pedagógica?
5) Quando em sua prática pedagógica você percebe um desinteresse por parte do educando, você atribui esse desinteresse a que? E qual sua atitude para reverter esta situação?
6) Cante uma música e dance.
7) Na sua experiência como enfermeiro-educador atuando no ensino médio de enfermagem, quais são as maiores dificuldades que você enfrenta no cotidiano?
8) Na sua experiência como enfermeiro-educador atuando no ensino médio de enfermagem, quais são as maiores facilidades que você enfrenta no cotidiano?
9) O que mais lhe apaixona na profissão de enfermeiro-educador no ensino médio de enfermagem?
10) Você considera importantes os recursos audiovisuais em seu processo de trabalho?
11) Faça uma careta engraçada
12) Como você identifica as suas relações de trabalho com as demais relações de trabalho na escola?

Deste encontro, emergiram algumas categorias conceituais que não estavam contempladas na representação gráfica das categorias conceituais inter-relacionadas, no projeto da prática assistencial como: Processo de trabalho do enfermeiro-educador, Diálogo e o Viver Saudável. Os risos, as pausas, e as expressões faciais foram interpretados de forma positiva, pois demonstrou o envolvimento do grupo e a importância da ludicidade neste tipo de trabalho. Percebemos que nós enfermeiros-educadores fizemos destes momentos nossos “respiradouros”, utilizando-os como forma de aproveitar os poucos momentos de felicidade- prazer “roubados” entre os nossos diversos vínculos de processo de trabalho.

Segundo Patrício (1995) para que uma atividade seja divertida, deve dar prazer. Como o prazer está ausente, o faz-de-conta da diversão é uma cruel charada. No entanto, não é necessário estar se divertindo ou feliz para sentir prazer. Pode-se sentir prazer nas circunstâncias comuns da vida, pois o prazer é um modo de ser. A pessoa está num estado de prazer quando os movimentos de seu corpo fluem livres, ritmicamente e em harmonia com o ambiente. Assim, é que a criatividade pode se transformar em trabalho, e assim mesmo continuar a dar prazer. Quando tanto a diversão como o trabalho são criativos e agradáveis, a única diferença está na importância dos resultados.

◆ **Quarto Encontro: 18/06/01**

Este encontro foi dividido em 3 momentos: Descontração/Relaxamento, Construção e Avaliação. Compareceram sete enfermeiros-educadores, que foram identificados como: **(Dialética; Paradoxo; Diálogo; Diferença; Conscientização e Senso Comum, Bem-estar)**.

• **PRIMEIRO MOMENTO: descontraindo e relaxando**

Para iniciarmos às atividades, ficamos em pé, em círculo. Coloquei um CD - Room do Lulu Santos e começamos a dançar e a cantar. Expliquei que o objetivo desta técnica era para que o grupo relaxasse e ficasse descontraído, voltado à atividade a que se propunha desenvolver. Posteriormente, ao som de uma música suave, li um texto que abordava a **terapia do abraço** descrita a seguir.

“Que faz você por exemplo, quando está com dor de cabeça? Ou quando está chateado? Será que existe algum remédio para aliviar a maioria dos problemas físicos e emocionais?”

Pois é, durante muito tempo estivemos á procura de alguma coisa que nos rejuvenescesse, que prolongasse o nosso bom humor, que nos protegesse contra doenças, que curasse nossa depressão e nos aliviasse do stress. Sim, alguma coisa que fortalecesse nossos laços conjugais e que, inclusive nos ajudasse a adormecer tranqüilos.

Encontramos! ... O remédio já havia sido descoberto e já estava à nossa disposição. E continua ao alcance de nossas mãos.

O mais impressionante de tudo é que ainda por cima, não custa nada.

Aliás, custa sim, custa um pouco de orgulho, um pouco de pretensão de sermos auto-suficientes, um pouco de vontade de viver do jeito que queremos, sem dependermos dos outros.

É o abraço. O abraço milagroso. É uma forma de cuidar e ser cuidado realmente muito forte.

O abraço, como sinal de afetividade e de carinho, pode nos ajudar a viver mais tempo, proteger-nos contra doenças, curar depressão, fortificar os laços conjugais e familiares e de amizade. O abraço é um excelente tônico. Hoje sabemos que a pessoa deprimida é bem mais suscetível a doenças. O abraço diminui a depressão, mal estar geral e revigora o sistema imunológico da pessoa.

O abraço injeta nova vida nos corpos cansados e fatigados, e a pessoa abraçada se sente muito mais jovem e vibrante.

O uso regular do abraço, prolonga a vida, cura a depressão e estimula a vontade de viver e crescer na vida.

Sabe quantos abraços você precisa por dia?

Quatro..... para sobreviver!

Oito.....para manter-se vivo!

Doze.....para prosperar!

E o mais bonito é que este remédio não tem contra-indicações e não há maneira de dá-lo sem ganha-lo de volta!!!

Autor desconhecido

Expirado o tempo de descontração, se iniciou o segundo momento que denominamos de construção do mural didático.

- **SEGUNDO MOMENTO: Construindo o Mural didático**

A idéia de desenvolver a técnica de mural didático veio de minha paixão pelo tema “educação”, da “pedagogia sócio-interacionista”, da “experiência com o ensino técnico-profissional” e da experiência que tive realizando esta mesma técnica numa disciplina do mestrado, onde inovar e movimentar as aulas se faz necessário, pois acredito que aulas criativas e interativas motivam e mantêm os educandos (as) atentos (as).

Desta forma, a escolha do conteúdo para estruturar o mural pedagógico, bem como a própria pedagogia não poderia ter sido qualquer uma. Vi então, a causa da elaboração deste ensaio nascido da prática já vivenciada como resposta ao que tanto buscávamos, que era o tema gerador: **Analisar como se concretiza na prática de ensino médio de enfermagem o compromisso social e ético dos enfermeiros educadores.**

Foi dessa forma que chegamos a construção da dinâmica que ora descrevo. Aqui, nossas próprias exigências de aprendizado nos levaram a construção do mural didático. A Educação: **como abordagem**, Os valores/crenças relacionados ao compromisso social e ético do enfermeiro-educador **como conteúdo** e, o sócio-interacionismo **como pedagogia** de construção.

A técnica consistiu em (Anexo 02): Sentar nos tapetes coloridos, para desta forma, utilizarmos o sócio-interacionismo não somente como teoria ou tão somente como método, mas como uma pedagogia possível de ser planejada, estruturada, desenvolvida e avaliada.

Nesta abordagem do processo de trabalho como parte do processo educativo, a ludicidade ganhou destaque, tendo em vista que é uma necessidade do ser humano em qualquer idade não podendo ser vista apenas como diversão.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilitou o processo de construção, ensino-aprendizagem, desenvolvimento individual e coletivo, social e cultural. Colaborou para que o grupo tivesse uma boa saúde mental, preparando-nos para um estado interior fértil, facilitando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Assim, sentados em círculo, iniciamos o processo de construção como mostra o mural didático a seguir.

O COMPROMISSO SOCIAL E ÉTICO



DO GRUPO DE ENFERMEIROS (AS)

- **TERCEIRO MOMENTO: avaliando a técnica e metodologia adotada**

De acordo com a teoria sócio-interacionista a avaliação do processo ensino-aprendizagem se faz necessário e responde à realidade construída, ou seja, ao conhecimento coletivo construído no grupo social.

Ao avaliar a construção do mural didático, observei através do instrumento por escrito (Anexo 03), e do próprio mural que o grupo de enfermeiros-educadores considerou a dinâmica muito importante, uma vez que propiciou a construção do conhecimento coletivo e socializado, bem com que, a elaboração de toda a dinâmica do estudo não seria concretizada sem a contribuição despojada, interativa e repleta de sensibilidade de todos (as) participantes.

Acredito que utilizar essa técnica no desenvolvimento deste trabalho, aliado a pedagogia sócio-interacionista, foi um marco norteador da prática e método enquanto modelo de abordagem do conteúdo a ser refletido. As teorias, metodologias e técnicas de ensino utilizadas em sala de aula auxiliaram no aprendizado quando forneceram respostas e explicações aos questionamentos do processo evolutivo do ser humano.

“Nessa perspectiva as teorias que necessitamos devem integrar como elemento estruturador a dimensão social e ética do ensino à qual aludimos, no duplo sentido de que a educação escolar é um projeto social que se corporifica e se desenvolve em uma instituição também social” (Solé et al, 1998, p.13).

Nesta síntese, estas idéias são percebidas através das expressões dos enfermeiros-educadores:

“Me senti muito a vontade como participante; feliz por estar compartilhando meus sentimentos, crenças e valores; co-responsável no processo de transformar a prática vigente; gratificada e útil; oportunidade de entrar em contato com outros profissionais enfermeiros-educadores que pensam a ética como princípio fundamental na prática assistencial e diária”; poder falar e expressar meus sentimentos; poder contribuir para a construção de novos paradigmas na enfermagem e na educação; o ambiente harmonioso, feliz e descontraído”.(Grupo)

5.5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação dos dados foram ordenados e categorizados, obedecendo as etapas proposta por Trentini e Paim (1999), quais sejam:

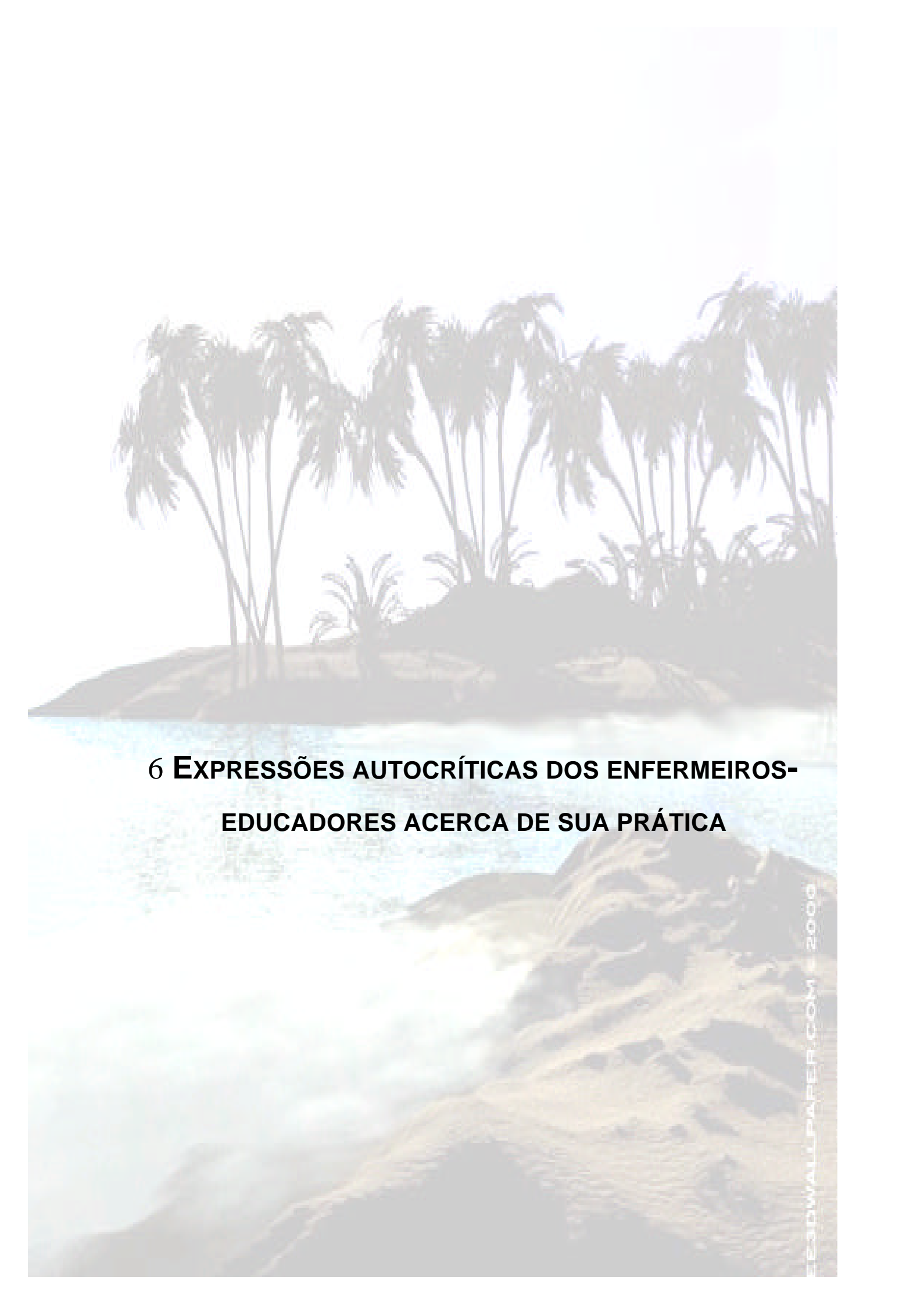
1) Processo de Apreensão: teve como base as informações coletadas através de **Notas de Campo**, constando os relatos-diálogos e as observações feitas do contexto onde ocorreram os encontros e **Notas do Pesquisador**, constando os sentimentos da pesquisadora em relação ao estudo, as notas teóricas e metodológicas do processo. Foram feitas uma codificação e categorização dos dados a partir das expressões (palavras e frases) que afloraram nas discussões, baseando-se nos seguintes critérios de rigor: veracidade, credibilidade (transparência e fidelidade), objetividade.

2) Fase de Interpretação: Nesta fase a interpretação compromete-se com resultados do processo. Os resultados na pesquisa convergente-assistencial incluem três processos, discriminados como **síntese, teorização e transferência**.

- O processo de síntese examina subjetivamente as associações e variáveis das informações. Neste estágio, o investigador, teve condições de criar histórias, ilustrar as variações, as relações e as conjecturas (juízo, suposição).

- No processo de teorização, desenvolvemos um esquema teórico, a partir das relações reconhecidas durante o processo de síntese. Os temas/conceitos foram definidos e as relações entre eles descritas detalhadamente. A teorização foi alcançada por meio de um trabalho intelectual e rigoroso de “quebra-cabeça”, que consistiu em elevar as informações obtidas a alto nível de abstração. A interpretação foi feita à luz da fundamentação teórico-filosófica, utilizada no estudo de maneira a proceder à associação desta com os dados analisados. A partir daí, foi imprescindível a formulação de novos conceitos, suas definições e inter-relações, constituindo as conclusões do estudo.

- No processo de transferência houve a possibilidade de dar significado a determinados achados, procurando contextualizá-los, sem generalizá-los.



**6 EXPRESSÕES AUTOCRÍTICAS DOS ENFERMEIROS-
EDUCADORES ACERCA DE SUA PRÁTICA**

Após ter experienciado a prática assistencial, a qual subsidiou a segunda etapa do estudo, pareceu-me necessário romper com algumas possíveis certezas e convicções até então instituídas pelo grupo, relacionadas ao nosso cotidiano pessoal e profissional.

Os momentos de reflexão do grupo possibilitaram uma visão mais abrangente sobre a atual política nacional da educação, sobre as propostas pedagógicas vigentes nas escolas e sobre nossa própria práxis como educadores e educandos na formação profissional, dando-nos condições de perceber o visível e o invisível de nosso processo de trabalho.

Essa visão perpassa a compreensão dos nossos limites da capacidade de utilizar o nosso intelecto de forma mais reflexiva e crítica no sentido de evitar expectativas, preconceitos, julgamentos de valores e, pela busca de desconstrução, reconstrução e construção de novos paradigmas, pois, a criação de novos conhecimentos viabiliza recriar o saber, o saber ser e o saber agir num processo contínuo de aprendizagem. Entendemos que o conhecimento apesar de ser criado apenas pelos seres humanos, não pertence somente a eles, pertence a todo o universo.

Neste sentido, precisamente, uma das contribuições essenciais de Vygotsky (1978), foi a de conceber o conhecimento como um produto da interação social, e o sujeito, como um ser eminentemente social, e o próprio conhecimento como um produto social.

A importância dessa interação social para a aprendizagem é comprovada quando o educando (a) e o educador aprendem de forma mais eficaz, e quando o fazem, se presume que seja num contexto de colaboração e intercâmbio de informações como estratégia educativa.

Quando isso acontece, então se dá a inversão no que se refere ao novo profissional que o mercado de trabalho passou a exigir e que o sistema educacional já ultrapassado, mas, ainda vigente em várias instituições de ensino continua a adestrar, fundamentados na pedagogia tecnicista e tradicional.

Em contrapartida, o plano da educação nacional, ainda que, de forma dúbia, se contrapõe a estas pedagogias utilizadas na maioria das Escolas como projeto de classe dominante, que vem tentando transformar o educando em um ser dócil e submisso, capaz de suportar qualquer violência ou injustiça sem se rebelar, capaz de sublimar qualquer frustração, ao invés de prepará-lo, para assumir a sua prática no mundo do trabalho.

Por sua vez, o ensino de Enfermagem ainda absorve a ideologia que perpassa as políticas educacionais e “investe” para que o enfermeiro seja um profissional disciplinado e obediente, que não exerça a crítica social, mas que console e socorra as vítimas da sociedade de forma

pouco reflexiva; herança esta, herdada da origem desta profissão e advinda da Escola tradicional pautada no modelo inglês de Nightingale (Carvalho, 1976). Isso já era previsto, pois em princípio, as forças criativas do nível técnico profissional de Enfermagem, não foram pensadas sem grandes polemizações dos próprios enfermeiros quanto a sua real função enquanto profissional.

Ao mesmo tempo e na mesma proporcionalidade, torna-se evidente que a questão da educação nunca esteve separada da questão do poder, e a questão do poder sempre esteve nas mãos do enfermeiro-educador, que o manipula. A relação entre educação e poder acompanha o desenvolvimento de toda história das idéias pedagógicas. Existe uma leitura histórica diferente em cada época do que se entende e do que se quer da educação. O que existe de novo em cada época é que essa relação é vista de maneira diferente e suscita novas questões, mas, a educação não é um processo que se repete sempre da mesma forma.

O ensino técnico profissional em Enfermagem, obedece às formalidades legais segundo a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No entanto, naquilo que a profissão tem maior flexibilidade (os conteúdos temáticos), estes se vêem aprisionados aos limites impostos pela legislação profissional dos diversos níveis. Um agravante está na simplificação interpretativa dessa lei, quando imprime um limite no significado do pensar, limites funcionais extremamente hierarquizantes contidos nestes textos legais.

Pois, as relações de poder apesar do tão propalado trabalho de equipe na área da Enfermagem, permanecem quase intocáveis. As contradições subjacentes a estas relações de poder têm nítidos reflexos na educação profissional destes educadores, uma vez que, com a divisão social do trabalho, fica instituída a hierarquização da Enfermagem em vários incisos dos artigos prescritos na Lei nº 7. 498/86 e Decreto nº 94.406/87, estabelecendo os limites do pensar e agir, quando discrimina as atividades funcionais por nível profissional, cabendo ao enfermeiro pensar e ao nível técnico profissional, somente o fazer, sob a supervisão e orientação do enfermeiro. Mais uma vez reitera-se a fragmentação do processo de trabalho da Enfermagem, com a concepção separada da execução. O trabalho em equipe na Enfermagem fica na maioria das vezes no nível discursivo não aparecendo sempre na prática. O que se observa de concreto nas idéias e/ou artigos expressos nestes textos legais, é que a modalidade por tarefa não leva em conta a totalidade do trabalho, e sua democratização funcional continua resultando no trabalho por funções e fragmentado.

Entretanto, em função do “poder” que o enfermeiro tem em relação ao educando no processo ensino-aprendizagem, e em razão de muitas vezes cair no campo do julgamento dos valores morais, o grupo de enfermeiros-educadores começou a interrogar-se a respeito dos próprios valores, crenças e visões de mundo acerca do processo de formação dos educandos sob sua responsabilidade, e também, sua própria e contínua formação.

Foi assim, na perspectiva do método proposto para leitura dos dados, que chegamos as Expressões Autocríticas¹⁰ do grupo, as quais foram analisadas gerando as categorias e as subcategorias, nos remetendo às concepções do processo ensino-aprendizagem; o processo de trabalho e as relações de trabalho, bem como, o compromisso social é ético do grupo de enfermeiros-educadores das escolas estudadas.

Todavia como tudo que é humano é processual, pareceu-me necessário analisar as expressões dialeticamente a luz do referencial, considerando-se que tanto o processo ensino-aprendizagem como o processo de trabalho, ainda se apresentam conservadores e rotinizados pela maioria dos enfermeiros-educadores.

Ressaltamos que ao analisarmos as expressões que emergiram do grupo, entrelaçamos e desentrelaçamos o pensar, o sentir, o agir. Nos desnudamos de crenças, valores, visão de mundo, para podermos instrumentalizar a discussão de tema tão polêmico.

As experiências vividas no processo foram trabalhadas e expostas através de estratégias pedagógicas em que o diálogo, o lúdico, o imaginário e o simbólico, também foram representados durante os encontros do grupo e se comportaram como instrumentos significativos da palavra, de estimulação e de desenvolvimento intelectual como expressão criativa.

A questão da formação da consciência e a questão da constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade nos remetem à mediação simbólica e, conseqüentemente, à importância da linguagem no desenvolvimento psicológico do ser humano.

Vygotsky (1998) difunde a idéia de que os processos mentais superiores são processos mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os

¹⁰ No âmbito desta pesquisa entendemos por “**Expressões Autocríticas**”, a manifestação das crenças e valores, visão de mundo/filosofia de vida, e o conhecimento tácito, técnico e científico do grupo de enfermeiros-educadores participante, bem como, seu compromisso social, político, ético e estético, quando desenvolve sua prática pedagógica com os educandos do nível técnico em Enfermagem.

grupos humanos. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Em consonância com Vygotsky, Oliveira (1992, p. 80-81) refere que a questão do significado, “é componente essencial da palavra sendo, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, na medida em que o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”.

Continuando com a autora, “É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. Podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento” Oliveira (1992 p. 81).

Também concordo com a autora quando diz que existe uma distinção de componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido. O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se forma no processo de desenvolvimento da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido refere-se ao significado da palavra de cada indivíduo composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e as vivências afetivas do indivíduo (Oliveira, 1992).

Nesta perspectiva, analisar e dar um significado a cada expressão dita, foi uma experiência e um desafio jamais sentido, mas, ir além da experiência sem dela mesma se descolar, foi um exercício feliz e, por vezes solitário na trajetória de categorização e análise interpretativa dos dados.

As expressões que ora apresento em forma de categorias e subcategorias, são do grupo de enfermeiros que participaram da construção do saber social Hoje, esse saber, saber ser e saber agir por ressignificado constituem minha representação do mundo físico e social.

◆ **CATEGORIA I: Educar: processo aprender/ensinar**

A análise desta categoria nos remete a visão do grupo com relação as subcategorias: **Educar** pensando como educador e **Aprender/Ensinar** pensando como educando, significando todos os processos pelos quais o ser humano adquiriu compreensão do mundo, bem como aptidão para lidar com seus problemas, necessidades e desafios.

É evidente que por meio da escola e da família, dos meios de comunicação, entramos em contato com uma cultura determinada, e que nesse sentido, contribuímos ou não, para a sua alienação e conservação.

Por outro lado, a aprendizagem continua sendo considerada produto do impacto, da cópia, não se prestando a devida atenção às características das atividades desenvolvidas, tanto pelo educador quanto pelo educando na aprendizagem, e à natureza desta última, como processo.

Sendo assim, no que tange a escola, negar seu caráter social e socializador me parece bastante absurdo; na realidade, essa é uma das razões de sua existência. No que tange ao educando, já estão longe as explicações que o inseriram em um plano não reativo, até passivo, diante do que lhe é oferecido como objeto de aprendizagem. A idéia da aprendizagem como cópia não incorpora as características do educando que aprende e tão pouco os processos pelos quais aprende, na atualidade.

Nesse caso, o que nos permite falar de construção de conhecimento e não de cópia é, precisamente, a idéia de que educar/aprender/ensinar algo equivale a elaborar uma representação pessoal do conteúdo-objeto de aprendizagem.

Essa representação, conforme cita Mauri (1999) não se realiza em uma mente em branco, mas em educandos com conhecimentos que lhes servem para vincular o novo conteúdo e lhes permitem atribuir algum grau de significado. E o educador se torna um participante ativo do processo de construção de conhecimento¹¹ cujo centro não é a matéria, mas o educando (a) que atua sobre o conteúdo que deve aprender.

Assim, a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino, parte do fato óbvio de que a escola torne acessível aos seus educandos, aspectos da cultura que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, e não somente atue no âmbito cognitivo. A educação é motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, e isso supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de interação e inserção social, de relação interpessoal e motora.

Aqui destaco a relevância da interação social entre o educador e educando, uma vez que, dela depende o desenvolvimento mental do educando. Concordo com Palangana (1998) quando amplia e atribui vital importância ao papel do educador e as interações que se estabelecem no âmbito escolar.

¹¹ A aprendizagem entendida como construção do conhecimento, pressupõe entender tanto sua dimensão como produto quanto sua dimensão como processo, isto é, o caminho pelo qual os educandos elaboram pessoalmente os conhecimentos.

E de acordo com a proposta teórica de Vygotsky, o ensino não tem de guardar o nível de desenvolvimento necessário para assimilação como propõe Piaget, devendo, ao contrário, produzi-lo.

Também, a luz do referencial, Vygotsky destaca o conceito de zona de desenvolvimento proximal, e por meio dele, demonstra como um processo interpessoal (social) se transforma num processo intrapessoal (psíquico). E, ao descrever essa passagem do social para o individual, ele mostra a importância da experiência partilhada, da comunhão de situações, do diálogo e da colaboração, concebendo desse modo, o aprendizado como um processo de trocas e, portanto, verdadeiramente social.

◆ **SUBCATEGORIA 1: Educar pensando como educador (é estar junto)**

Defendendo as idéias dos autores citados anteriormente, o grupo compreende o processo de educar pensando como educador manifestando com visibilidade as suas crenças, valores e visões de mundo.

Ao analisar esta subcategoria, compreendemos, nas expressões dos enfermeiros-educadores, o que este processo significa em sua dimensão.

“Educar é trocar, é interagir, é dialogar, é compartilhar com o educando suas expectativas, suas dúvidas, seus medos, suas angústias, suas alegrias, suas frustrações, suas alegrias e sofrimento. É saber ouvir o educando” (Dialética).

“Educar é estar junto. É auxiliar nas coisas que o aluno não sabe. Acho a educação uma palavra bem ampla. Pessoalmente tenho muito que aprender com esse processo educativo, pois, a educação me cativou” (Reflexão-Ação).

“Educar é motivar para algo. É motivar para a vida” (Senso Comum).

“Educar é organizar e planejar junto ao aluno. É auxiliar nas coisas que ele não sabe. É dialogar com o aluno, para tirar suas dúvidas, seus receios, medos e gerando mais expectativas. É ir a busca de algo melhor/novo (Diálogo)”.

“Educar é formar cidadãos conscientes para vida e para trabalho” (Diferença).

Percebemos o **Educar** como *trocar/interagir*, sendo uma fatia da Educação no sentido de sócio-interação, em que cada ser humano é capaz de formar seu conhecimento, sobretudo, em se tratando do processo educativo da Enfermagem por meio do qual ocorre a orientação para a construção do conhecimento, de acordo com a realidade e a natureza do indivíduo.

Nesta perspectiva, Paulo Freire (1997) também percebe a educação “como um processo de caráter permanente, dinâmico e inacabado de descoberta. E quando a ela se refere, nos diz que devemos por 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”.

Sentimos como é importante então, o desenvolvimento de um processo educativo mais reflexivo e não a simples “transmissão” de informações. Cabe ressaltar também, que consideramos a **reflexão** como processo. Refletir é um re-pensar. É um pensamento consciente de si mesmo, capaz de avaliar, de verificar. Refletir é um ato de retomar, re-considerar os dados disponíveis, revisar, e vasculhar numa constante de significados.

◆ **SUBCATEGORIA 2: Aprender/Ensinar pensando como educando (é construir significados)**

Nesta subcategoria, percebemos também, o **Aprender/Ensinar** como **trocar/interagir**, porque entendemos que, **Aprender** é construir significados e **Ensinar** é oportunizar essa construção. Isso ocorre através do compartilhar com o outro, na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade.

Ainda em relação a este aspecto, podemos afirmar que aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo, com a finalidade de aprendê-lo.

Nesse processo, não só modificamos o que já possuímos, mas também interpretamos o novo, de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso. Quando ocorre este processo, dizemos que estamos aprendendo significativamente, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente.

De acordo com o que descrevemos, se torna claro que não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuíamos, dotados de uma certa estrutura e organização, que varia em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos.

Um exemplo simples permitirá ilustrar esse processo de construção, quando observarmos o que diz Transformação e Reflexão-Ação.

“Aprender/ensinar é compreender o conteúdo, é muito mais que memorizá-lo, é apropriar-se desse conteúdo. É um processo de constante paradoxo para o aluno, de idas e vindas, num processo dialético” (Transformação).

“Aprender/Ensinar/ é gerar expectativa. É depositar confiança no educando. É uma busca que pode se reverter em alegrias ou sofrimento” (Reflexão-Ação).

Alguns avanços já começaram a despontar no sentido de melhorar a qualidade da Educação Profissional de Enfermagem. Avanços que, na compreensão do grupo de educadores, coaduna-se com o que diz Freire (1998) quando retrata que o ato de aprender e de ensinar envolve dimensões do processo maior – o de conhecer – fazendo parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo.

Podemos perceber esse processo de construção quando Senso Comum diz:

“Aprender/Ensinar é uma luta diária, pois o aluno no mesmo momento que quer descobrir, ele quer ser descoberto. É um paradoxo. A partir do momento que ele quer dado e colocado o conteúdo para ele, ele não quer dado nem colocado. Então é uma luta. É a luta dos contrários e, isso é dialético” (Senso comum).

Neste sentido, Saviani (1993, p. 67-68), também argumenta que “a educação como fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre as pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada (...) Defrontamo-nos também, com o problema da compreensão do homem; que tipo de homem se pretende alcançar através da educação?”.

Palangana (1998), a luz do referencial de Vygotsky diz que pelo fato de algumas teorias elegerem a maturação humana como principal condicionante do desenvolvimento cognitivo,

as abordagens maturacionais tendem a supervalorizar os processos intra-individuais, minimizando o impacto do ambiente social do desenvolvimento cognitivo.

Referindo-se ao processo de desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (1998, p. 52) afirma:

“Pode-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural”.

A questão central para o autor consiste em explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente, que é histórico, e em essência social, de forma a produzir as funções do pensamento humano.

É preciso reconhecer, continua o autor, que a constituição das funções complexas do pensamento é veiculada principalmente pelas trocas sociais e, nesta interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os seres humanos. É da relação entre a fala e a inteligência prática, em outras palavras, da combinação entre o instrumento e o signo, que emergem as funções cognitivas superiores.

“Aprender/Ensinar/, também é trocar, interagir. É compartilhar os saberes e vivências pessoais e profissionais”. **(Dialética).**

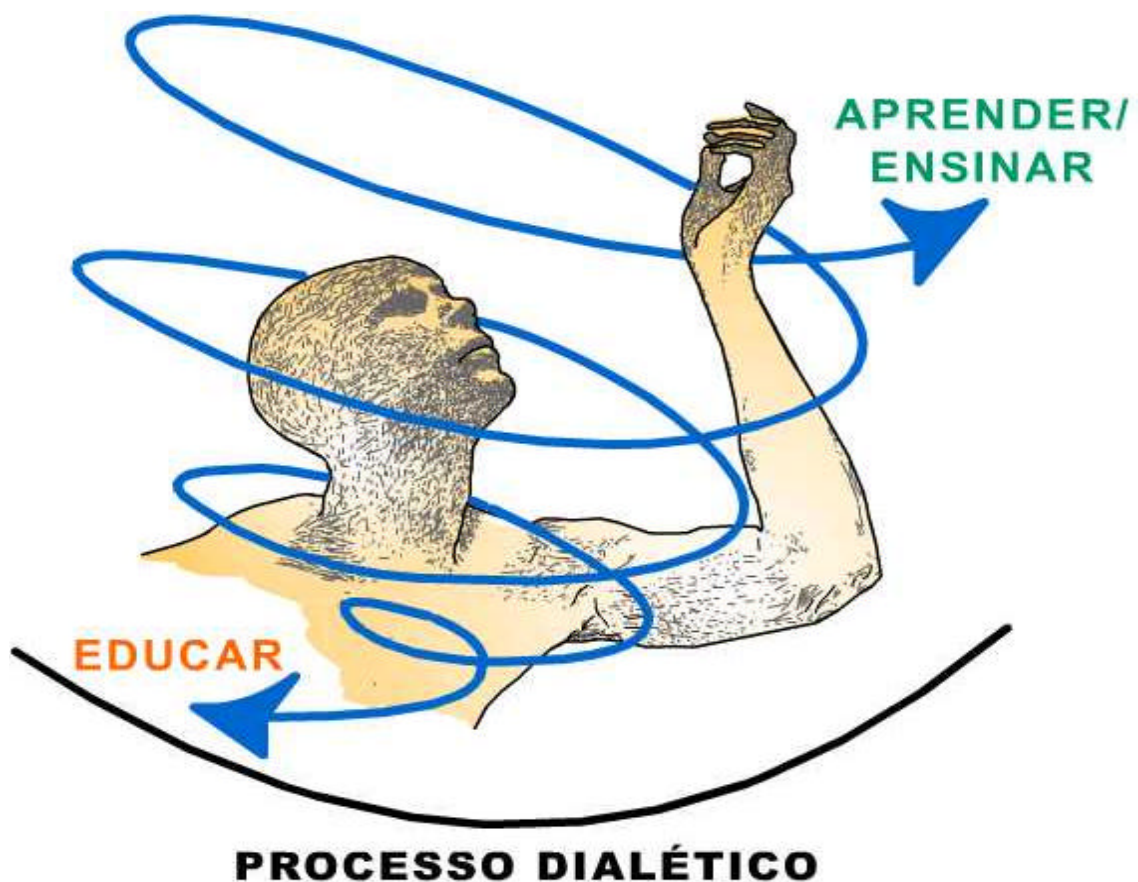
“Aprender/Ensinar é a formação da consciência através do diálogo e do pensar”.
(Diálogo)

A este respeito, em consonância com Vygotsky (1988, p. 26-27) o grupo concorda que “embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo”. Ele também diz, que “O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando, a fala e a atividade prática, duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem”.

Creio que a aprendizagem biológica, individual e motora vem como resultado de reprodução, repetição e adestramento. A responsabilidade do pensar, libertar e dizer vêm da sociabilidade e é a resposta crítica, ampla, que atinge em situações diversas, o coletivo.

A partir dessa compreensão torna-se necessário repensar a educação profissional de Enfermagem como espaço de conscientização da categoria e instrumento de luta para a transformação da realidade, uma vez, que a tarefa da educação não é apenas dizer o que é importante, mas facilitar as condições para que os enfermeiros-educadores vejam na prática como o processo deve ser ampliado.

Neste sentido, ao analisar a luz do referencial, as expressões que emergiram do grupo, concebemos que educar é oferecer várias ferramentas para que o educando possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for mais compatível com seus valores, sua visão de mundo, seus saberes pessoais - cognitivos e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar, pois, educar é exercitar com a vida. É motivar com a vida. E, tanto o educar como o aprender/ensinar **OCORRE** de forma dialética como um processo em espiral, representado no desenho gráfico.



Esse processo não ocorre através de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que presumivelmente, possam dar conta do novo nesse processo. Aqui, educadores e educandos trocam conhecimentos que para os dois, é relativo, mediatizados pela realidade que aprendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingindo um nível de consciência dessa mesma realidade a fim de nela atuarem num sentido de transformação social.

Para isto, é mister, que o enfermeiro-educador localize-se no contexto das políticas democráticas de saúde para poder iniciar mudanças em suas atitudes, que repercutirão na sua prática pedagógica e assistencial.

Frente a estas colocações, é conveniente pensar, que um projeto de educação em Enfermagem, não significa apenas a reformulação de um novo currículo, novos programas, novas metodologias; significam também, conhecer a realidade e as finalidades educacionais, as estruturas da sociedade, compreender a divisão técnica e social do trabalho na Enfermagem, e a especificidade no trabalho de cada um dos níveis de formação profissional. Será que falta uma ponte entre os níveis de formação profissional de Enfermagem?

Ao lado disso e no mesmo nível de importância, esse projeto deve ultrapassar a dimensão técnica do ensino para outra de maior abrangência, ou seja, a dimensão técnico-político-social e histórica, e acima de tudo, superar as dificuldades no processo ensino-aprendizagem encontradas na educação e assumí-la como um ato político, centrando seu foco no educando.

◆ CATEGORIA II: Vivendo sofrimento e desafios no trabalho

Na análise desta categoria percebemos que os enfermeiros-educadores convivem com vários fatores (necessidades sentidas) que geram angústia e sofrimento no trabalho, destacando-se: a má remuneração; inexistência do vínculo empregatício com as escolas; condições de trabalho deficientes; conflitos nas relações de trabalho; o preconceito dos profissionais de enfermagem nas instituições de saúde, principalmente, do enfermeiro com relação ao docente de nível técnico e superior; inconsistência entre a proposta político-pedagógica das escolas e sua implementação efetiva, gerando desorganização pedagógica-administrativa; déficit na formação didático-pedagógica dos enfermeiros-educadores e desvalorização social do trabalho, entre outros.

È preciso para melhor nos situar e até fazer uma análise crítica mais fundamentada, que saibamos que estes profissionais encontram algumas dificuldades ao atuarem na prática de ensino, no tocante a refletir, transmitir, compreender e ser compreendido pelo educando, e no tocante a tratar e avaliar os problemas pedagógicos que surgem no cotidiano, em aulas teórico-práticas ou prática supervisionada. Quando nestas circunstâncias, o educando é do nível técnico profissional, parece que a problemática torna-se mais crítica: O que falar? Como falar? E como apoiá-lo sob a ótica pedagógica?

“Sofro muito quando estou dando aula, passando os conteúdos ou fazendo trabalho em grupo ou prova e, parece que o aluno não está entendendo nada. Você explica diversas vezes, mas, parece que ele não compreende. Então, você precisa que a escola te auxilie, mas parece que ela não percebe esses fatos”
(Conscientização).

“Quando estou dando aula os alunos não estão compreendendo o que estou falando, me angustio muito, pois a escola não te dá o suporte didático-pedagógico para resolver esses problemas que surgem diariamente em sala de aula. Você precisa ter um jogo de cintura, muita experiência e ser muito criativo, para sair dessas situações”
(Bem Estar).

Observamos através destas falas que parece ser necessário que a escola favoreça o trabalho do enfermeiro-educador, proporcionando suporte adequado, tanto em termos financeiros e didáticos quanto pedagógicos, ou seja, disponibilize recursos financeiros dignos e condizentes com o ofício, material necessário que propicie condições de trabalho e capacitação técnico-pedagógica, para que os educadores possam lidar com as dificuldades que surgem durante o processo de trabalho.

Dejours (1987) esclarece que entre o homem e a organização prescrita para a realização do trabalho existe às vezes, um espaço de liberdade que autoriza uma negociação, invenções e ações sobre a organização do trabalho, para adaptá-la às suas necessidades, e mesmo para torná-la mais congruente com seus desejos. Logo esta negociação é conduzida a seu último limite e a relação homem-organização do trabalho fica bloqueada, começando o domínio do sofrimento e da luta contra o sofrimento.

O sofrimento no trabalho afeta o comportamento dos profissionais na sua relação com os educandos, com as demais relações de trabalho das escolas e com seus próprios colegas de trabalho. Compromete também, a qualidade do ensino que é desenvolvido com os educandos e principalmente, causa desgaste ao profissional na sua atuação pedagógica. Em alguns casos, o educador não percebe que está sofrendo com esses conflitos que a organização do trabalho o submete, e isso gera expectativas de insatisfação pessoal e profissional em relação ao seu trabalho.

“A gente escuta os profissionais dizendo nas instituições de saúde. Ah! se eu pudesse largar tudo isso aqui, e começar tudo de novo, eu não faria Enfermagem. Estou saturada de não sermos valorizadas, ganhar pouco, correr de um trabalho para outro. Eu concordo com eles, eu também faria outra coisa se eu fosse mais nova. Obvio que não passo isso para os alunos, mas, eles escutam da categoria e absorvem. Então que estímulo, que motivação estes alunos vão ter quando estiverem atuando como profissionais” (Conscientização).

“A gente observa quando está com os alunos que o enfermeiro da prática esta desiludido, desestimulado por várias questões: é a sobrecarga de trabalho. É o salário miserável que recebemos. É o pessoal da equipe de Enfermagem, que estão oprimidos naquele local de trabalho e você não pode fazer nada, porque também, está na mesma situação. Mas com tudo isso, eu não largar a Enfermagem por nada” (Senso Comum).

Através das expressões, percebemos que o reconhecimento dos outros pelo esforço do trabalho realizado, a valorização da entrega subjetiva do sujeito pode dar sentido ao sofrimento no trabalho, metamorfoseando esse sofrimento em prazer. Se isto não acontece, a procura de um prazer substituto ao desprazer experimentado no trabalho é de fato uma estratégia, e deve ter conseqüências sobre a atividade do trabalho do enfermeiro-educador. No entanto, ele poderia fazer uma outra opção para tentar mudar essa realidade do trabalho, ou seja, negando ou enfrentando o sofrimento no trabalho.

Todavia, os enfermeiros-educadores mesmo convivendo com tantos fatores que geram desmotivação e sofrimentos, apontam como um dos desafios deste processo os diferentes processos de trabalho que se complementam. Desta forma, o trabalho deve ser visto de forma

coletiva ou cooperativa, o que nem sempre significa compreender ou dominar o processo de trabalho como um todo.

Embora tenhamos a compreensão que o processo de trabalho possa ser assim, coletivo ou cooperativo, é importante o estabelecimento de vínculo afetivo-emocional típico de situações sociais que dizem respeito à vida privada das pessoas e das boas relações de trabalho. Pois o que se exige dos sistemas educacionais modernos, atualizados, empreendedores é que possuam percepção, e sejam capazes de compreenderem e atuarem na dinamicidade do real como instituições políticas e produtivas. Que tenham conhecimento científico e consciência de seus direitos e deveres para dominar a natureza e transformar as relações sociais.

Torna-se perceptível em algumas expressões, que o enfermeiro-educador acomoda e encobre seu ser, ocultando-se em sua cotidianidade, no tocante ao trabalho educativo. Este, não constrói e não determina o seu fazer porque não é sujeito, mas objeto de seu próprio trabalho.

Isto também se torna visível quando Dialética e Paradoxo em suas falas dizem:

“Inúmeras vezes em nossa prática, percebemos que o enfermeiro está receoso, com medo de assumir aquele estágio ou disciplinas teóricas por falta de experiência, pois, é recém-formado ou por não dominar o processo de trabalho com relação a prática de ensino, mas a escola insiste, tendo em vista que ela não tem ou não quer contratar outro professor, e ele acaba cedendo e os erros são muitos e compromete toda escola, os alunos e os docentes que nela estão atuando, gerando incertezas, falta de credibilidade dos profissionais que estão atuando naquela escola e que o mercado de trabalho exige competente” (Dialética).

“Eu sempre tenho problemas, quando não é com o colega, é com o pessoal técnico. Vou contar um caso que aconteceu comigo. Me chamaram no posto de Enfermagem, no horário de pique e me e perguntaram. Tu puncionas bem veia? E eu falei que sim. E, aí tu chegas lá e o paciente está morrendo e não tem veia nenhuma. Esta é uma situação que falo, porque tenho experiência, que faz com que eu consiga superar isso aí, e reverta a situação perante os alunos” (Paradoxo).

Fica evidente que mesmo se submetendo ao sistema imposto pela instituição de ensino e de saúde, uma vez que esta determina a sua atuação, o enfermeiro-educador percebe que seu processo de trabalho exige competência profissional e muito comprometimento e, qualquer que seja o ângulo abordado sobre esta realidade, há muito a ser repensado.

A partir daí, a primeira questão a ser repensada é que o saber, o saber-fazer e o saber ser, estão na mão do enfermeiro-educador, condição principal de sua atividade de trabalho. Por isso, o planejamento de seu trabalho relacionado ao processo ensino-aprendizagem, deve ser decidido por ele.

Daí pressupor que no momento da execução do processo de trabalho ao atuar na prática pedagógica, os enfermeiros-educadores estão obrigatoriamente interagindo com o seu **objeto de trabalho** (os educandos) e com **o produto do trabalho** que é a própria relação estabelecida no processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem é **a finalidade do trabalho** que resulta desse processo de interação que transforma a ambos, educadores e educandos, e **os meios de trabalho**, que são os equipamentos, os materiais didático-pedagógicos, os conhecimentos disponíveis. Quando isso acontece, o processo de trabalho se inicia e se completa em uma relação direta, imediata e estritamente social.

Acreditamos também, que quanto maior a defasagem entre o trabalho como deve ser, e a realidade do trabalho nas escolas, maior será o investimento afetivo e cognitivo exigido ao educador, maior será o esforço realizado, e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano do trabalho.

Esse sofrimento terá sentido para o enfermeiro-educador quando seu saber, saber-fazer e saber ser, que é constantemente interpelado durante as atividades de trabalho, derem lugar a um reconhecimento e auto-reconhecimento da sua competência profissional. Inclusive, além dos resultados alcançados, quando seu esforço for reconhecido, significando que seu trabalho foi pleno de sentido.

◆ SUBCATEGORIA 01: Desmotivação e Não entusiasmo

Argenta (2000, p. 24), enfoca em seus escritos que :

“o trabalho é uma atividade fundamental para a sobrevivência da espécie, e o produto do trabalho pode resultar de uma atividade individual ou coletiva. Quando o trabalho é visto como um sacrifício, obrigação imposta por tradições

históricas, político-sociais ou culturais, com vistas apenas à sobrevivência, certamente será uma atividade desgastante e insatisfatória, causando desequilíbrios no transcorrer da vida dos indivíduos que o exerçam”.

Por outro lado, quando este trabalho é visto como uma atividade humana fundamental que possibilita o exercício da criatividade, quando é desenvolvido livre de explorações e opressões, torna-se gerador de grandes realizações pessoais e coletivas.

Ao analisar esta subcategoria, percebemos que alguns enfermeiros estão desmotivados para o trabalho, uma vez que não demonstram muito entusiasmo ao atuarem na prática pedagógica de formação profissional em Enfermagem.

Poucos têm o privilégio de buscar a realização através do trabalho livre e sem explorações. Na verdade, a busca e aceitação de mais um emprego pela maioria dos enfermeiros-educadores deste grupo, são no sentido de ter condições e dar condições de subsistência a sua família. Estes fatos tornam-se visíveis quando Senso Comum diz:

“Me sinto explorada, pois quando me vejo obrigada a dar aula de uma disciplina que não gosto, não domino, e que naquele momento queria estar dando aula de outra coisa, sobre outro assunto da Enfermagem, mas naquele momento me foi dada àquela disciplina e eu não tenho outra opção, pois preciso trabalhar, é uma questão de sobrevivência, Isto gera um sofrimento muito grande. Estou completamente desmotivada e triste” (Senso Comum).

Ou como diz Paradoxo:

“Observo quando estou com os alunos na prática que o enfermeiro e a equipe de Enfermagem do hospital, da prática estão desiludidos, desestimulados, desmotivados e insatisfeitos por várias questões: como a sobrecarga de trabalho, com o pessoal da equipe de enfermagem que está oprimido naquele local de trabalho e não estão nem aí para o cliente, com o salário miserável que recebem. Mas você tem que segurar a barra, pois sua situação também não é diferente”.
(Paradoxo)

Ou como coloca Dialética, concordando com Paradoxo:

“Estas desilusões e desmotivação para o trabalho, passam principalmente, pela questão financeira, pois como é que se pode exigir que o professor tenha uma relação de troca/experiência, se ele não tem vínculo algum com a escola. Ele precisa sair correndo para outro serviço, porque ele é mal remunerado. Se ele ganhasse bem num emprego, ele não precisaria ter outro vínculo de trabalho. A instituição de ensino ou de saúde, não pode exigir dedicação exclusiva deste profissional. Porque por mais que ele tenha paixão e goste de ensinar e de estar na prática as instituições não fazem nada para que isso aconteça. Ele fica por uma questão de sobrevivência e quando aparece outro emprego que paga mais, ele sai. Percebe-se que na maioria das vezes este professor deseja ficar ali após dar sua aula, para compartilhar suas dúvidas, tristezas e alegrias, mas ele precisa sair para os demais compromissos assumidos. É uma questão de sobrevivência mesmo” (Dialética).

O que se observa através das expressões, é que a grande desmotivação e o pouco entusiasmo que os profissionais demonstram, estão relacionados, principalmente, a questão financeira, o gerenciar os conflitos que o novo traz, sendo que desta forma, o educador não se compromete com o trabalho, nem com os educandos, pois este, torna-se mais um meio de subsistência.

Pressupõe-se que o sofrimento no trabalho afeta também, o comportamento dos enfermeiros – educadores, desmotivando-os na sua relação com a organização do trabalho, uma vez que observamos através das expressões, e concluímos que é a organização que determina as relações entre desejo e motivação para o trabalho.

Sendo assim, qual é o lugar do docente no trabalho e de que liberdade ele dispõe para elaborar um compromisso nos conflitos que surgem no confronto de sua personalidade e de seu desejo com organização do trabalho? Será que ser educador/a é ainda uma opção de vida entusiasmante?

Assmann (1998, p. 29) diz que “o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. (...) Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda morfogênese¹²

¹² O conceito se presta para falar do surgimento das formas de todo tipo e nos mais diferentes fenômenos emergentes (Assmann, 1998, p. 166).

do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. (...) Mas a experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. E nisso o prazer representa uma dimensão-chave”.

Nesta perspectiva, Dejours (1994, p.24) enfoca que “o trabalho torna-se perigoso para o aparelho psíquico quando ele se opõe à sua livre atividade. O bem-estar, em matéria de carga psíquica, não advém da ausência de funcionamento, mas pelo contrário, de um livre funcionamento, articulado dialeticamente com o conteúdo da tarefa, expresso, por sua vez, na própria tarefa e revigorado por ela”.

Por outro lado, o sofrimento no trabalho compromete a qualidade do ensino que é desenvolvido com os educandos, e principalmente, causa desgaste ao profissional na sua atuação pedagógica. Mas em alguns casos, o educador não percebe que está sofrendo com esses conflitos que a escola o submete, e isso gera insatisfação pessoal e profissional em relação ao seu trabalho, como observado na fala de Dialética.

“Penso que gerenciar os conflitos que o novo traz é muito difícil às pessoas aceitarem, mas não é impossível. As pessoas estão acostumadas naquela ‘mesmice’ alienadas no tempo e espaço. Então quando chegam idéias novas, as pessoas ficam com dificuldade de assimilarem. Isso gera muitos conflitos e insatisfação” (Dialética).

Por isso, o grupo mostra consonância com Dejours (1994, p. 24) quando ele diz:

“o trabalhador não chega a seu local de trabalho como uma máquina nova. Ele possui uma história pessoal que se concretiza por uma certa qualidade de suas aspirações, de seus desejos, de suas motivações, de suas necessidades psicobiológicas, que integram sua história passada. Isso confere a cada indivíduo características únicas e pessoais”.

◆ SUBCATEGORIA 02: Encanto e Paixão

Ao analisar esta subcategoria, vislumbramos as dimensões de prazer, encanto, paixão e alegrias no ambiente pedagógico, divergindo em muitos aspectos da subcategoria anterior.

Alves (2000) costuma dizer que educar tem a ver com sedução, e que o mestre nasce da exuberância da felicidade. Quando perguntam qual a sua profissão, responde: “Sou pastor da alegria”.

Ele diz ainda, “o que é um professor, na ordem das coisas?”

“Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de estado. Um educador, ao contrário, é fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos” (Alves, 2000, p. 37).

É por essas ordens das coisas que o autor fala que o grupo revela seu encanto e paixão em suas expressões:

“O que me apaixonou no ensino profissional de Enfermagem, foi o que vi na 62ª Semana Brasileira de Enfermagem, em Florianópolis neste ano. Devia ter mais ou menos 30 enfermeiros, 20 alunos do nível superior, no entanto do nível técnico tinha mais de 250 alunos. Acho que se alguém vai mudar alguma coisa na Enfermagem, esse alguém não é o enfermeiro, ou os alunos da graduação, e sim os alunos do ensino técnico. Fico encantada em participar do processo de formação de pessoas que já fazem a diferença na nossa profissão” (Utopia).

“O que mais apaixonou como docente e ver que estes profissionais do nível técnico que iremos lançar no mercado de trabalho serão os enfermeiros de amanhã, pelo menos, é o estímulo que passo a eles, de darem continuidade aos seus estudos. Sempre lhes digo que tenho muita esperança nos profissionais os quais participo da formação, e que nós somos a maior concentração da área da saúde, 75,5% e, temos tudo para reverter o quadro de incompetência e de ingerência de alguns profissionais” (Dialética).

“O que mais me apaixonou, me motiva, são as transformações gradativas dos alunos, pois quando você pega um aluno, por exemplo, que tem medo até de falar e quando chega no final do curso, este aluno está ‘pronto’, para atuar na vida

profissional, e você faz um paralelo de quando iniciou sua trajetória e sua evolução, chego a ficar emocionada. Ai vem o reconhecimento do aluno para com você por haver aprendido. Isso me dar muito prazer enquanto profissional, e isso não tem preço” (Diferença).

Os enfermeiros-educadores buscam através do sofrimento alguns mecanismos de defesa que funcionam como “respiradouros”¹³ como: a valorização e o reconhecimento do educando (a) no processo ensino-aprendizagem. Estas expressões podem ser uma forma de mediação entre o prazer e o sofrimento no trabalho, contrapondo-se as necessidades sentidas que geram sofrimento no trabalho.

Dejours (2001, p. 34) diz que não é indispensável retomar aqui a análise da “psicodinâmica do reconhecimento. (...) Basta conhecer-lhe a existência para discernir o papel fundamental que desempenha no destino do sofrimento no trabalho e na possibilidade de transformar o sofrimento em prazer”.

Continuando com o autor, “do reconhecimento depende na verdade o sentido do sofrimento. Quando a qualidade de meu trabalho é reconhecida, também meus esforços, minhas angústias, minhas dúvidas, minhas decepções, meu desânimo adquire sentido. Todo esse sofrimento, portanto, não foi em vão; não somente prestou uma contribuição à organização do trabalho, mas também fez de mim, em compensação, um sujeito diferente daquilo que eu era antes do reconhecimento”.

Alves (2000, p. 9) complementa dizendo “o sofrimento de ser um professor é semelhante as dores de parto: a mãe o aceita e logo dele se esquece pela alegria de dar à luz um filho”.

E ainda “o educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e por seus horizontes utópicos” (Alves 2000, p. 20).

¹³ Respiradouros, são mecanismos de defesa que utilizamos no cotidiano, de forma a compensar as situações que geram sofrimento no trabalho. Grifos meus.

◆ SUBCATEGORIA 03: Manter-se preparado

Ao analisar esta subcategoria percebemos que as questões apontadas têm identidade muito próxima com as experiências adquiridas no percurso da vida profissional do grupo, mas também, com as lacunas deixadas pelo processo formativo destes.

As expressões evidenciadas na prática profissional demonstram que existe uma limitação na prática pedagógica, tendo em vista que o enfermeiro-educador entende o processo ensino-aprendizagem norteado por questões extremamente técnicas. Tenta esconder os seus medos frente a cada situação singular e diversa, demonstrando nos seus gestos a ambivalência entre a onipotência e a fragilidade, a realização e a frustração, entre o medo e a satisfação.

Por outro lado, se observa que mesmo detendo o conhecimento técnico, os enfermeiros-educadores não receberam capacitação didático-pedagógica de forma articulada em sua formação durante a Graduação. Presumivelmente, esta articulação, facilitaria administrar as situações que geram sofrimento no trabalho. Contudo, percebemos que estão numa busca pessoal sistematizada, buscando se qualificarem através de cursos de especializações, mestrado, entre outros, para que se efetive uma prática pedagógica com qualidade.

Esta busca de aperfeiçoamento e qualificação, fica visível nas expressões de Paradoxo, Conscientização e Dialética:

“Tive uma disciplina didática aplicada à Enfermagem na graduação, que no contexto do curso, ficou ‘solta’, fora das demais disciplinas. Não posso considerar que tive formação para ensinar, uma vez que esta disciplina é totalmente desarticulada da Enfermagem, e não me acresceu em nada. Imagine vocês, como foi dada esta disciplina e numa época em que a escola parecia mais um quartel do que uma escola. A experiência do dia-a-dia, a necessidade, a vida é que me deu esta experiência para o ensino” (Paradoxo).

“O que me deu embasamento para o ensinar, foi quando fiz o Curso de Mestrado e Curso de Capacitação Pedagógica que fiz pela Escola de Formação de Saúde. Essa Escola vem fazendo um trabalho muito bom com seus profissionais” (Conscientização).

“Tive uma disciplina como algumas colegas, na graduação, mas também não me cresceu muito. Pois a maior problema dessa disciplina é estar desarticulada do contexto da Enfermagem. Como eu tinha um sonho, que era ensinar, busquei alternativas para melhorar minha atuação na prática pedagógica. Tive também, metodologia de ensino em duas especializações que fiz e ao cursar o mestrado várias disciplinas me deram o embasamento teórico-metodológico que eu buscava. Não posso esquecer que a vida/experiência, também, faz parte do jogo no processo educativo” (Dialética).

Concordo com Alves (2000, p. 22-23) quando diz que, “é aqui que se encontra o problema: se não dispomos sequer de critérios para pensar institucionalmente a educação, como pensar o educador? A formação do educador: não existirá aqui uma profunda contradição? Plantar carvalhos? Como, se já decidiu que somente eucaliptos sobreviverão? Onde se encontra o educador, no discurso científico sobre a educação, especialmente aquele das ciências sociais? É por isso que as ciências silenciaram sobre ele”.

O autor continua “Não sei como preparar o educador. Talvez porque isso não seja nem necessário, nem possível,... é necessário acordá-lo,... basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos”. Por isso, acreditamos que o educador existe em cada um de nós, é necessário somente acordá-lo como diz o autor.

Neste sentido, Barros et al. (1992, p. 99) ressalta que “os enfermeiros são preparados para o que deveriam fazer e não para o que efetivamente fazem, isto tem conferido ao profissional uma desqualificação técnica”.

Atribuímos tais situações a fatores pessoais, culturais econômicos e sociais. Além disso, as visões de mundo diferenciadas a respeito do ser humano e a falta de consciência histórica, crítica e científica, podem estar aguçando tais concepções.

Por outro lado, Assmann (1998, p. 33) considera que “a escola não deve ser concebida como simples agência repassadora de conhecimentos prontos, mas como contexto e clima organizacional propício à iniciação em vivências personalizadas do aprender a aprender”.

Reconheço ainda que o ensino tradicional faz parte do processo de ensino-aprendizagem desde que os educandos ingressam na escola no ensino básico, fundamental e profissional, não sendo a Universidade a única responsável por tal formação. No entanto, vejo a necessidade premente de se mudar esse paradigma em nossas instituições superiores, visando despertar à capacidade criativa dos futuros profissionais enfermeiros-educadores.

É necessário pensar na viabilidade de reintrodução de disciplinas ou blocos temáticos que capacitem o enfermeiro para atuar na docência em Enfermagem nas Escolas e Universidades, tendo em vista a importância do preparo técnico-pedagógico, para um melhor posicionamento diante do mundo e da vida, possibilitando o ajuizamento dos valores sociais constituídos.

Reafirmando nossas colocações, concordamos com Santos; Teles (1998) quando dizem que a educação deve propiciar ao indivíduo condições de atuar na realidade, porque é nela que este vive e atua, intelectual e fisicamente.

Por outro lado, Alves (2000, p. 26) diz que, “não se trata de formar o educador, como se ele não existisse. Como se houvesse escolas capazes de gerá-lo, ou programas que pudessem trazê-lo à luz. Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido” (...) “A questão não é gerenciar o educador. É necessário acordá-lo. E, para acordá-lo, uma experiência de amor, de paixão são necessárias”.

Ressalto que esta afirmação é válida para o educador, mas não para o trabalhador da educação que é visível e precisa sim, ser formado.

Ao analisar a experiência prática advinda da vivência profissional, percebemos que o grupo se sente seguro, pois a experiência é o eixo articulador entre a teoria e a prática, quando estão atuando na formação profissional dos educandos, possibilitando-os saírem das diversas situações singulares e adversas que surgem no cotidiano, seja no âmbito escolar ou hospitalar.

A experiência é fator vital na concepção de Senso Comum e Diferença:

“A prática, me deu a experiência que tenho, com certeza. E por ter esta experiência, as vezes até me aproveito um pouco. A semana passada por exemplo estava dando estágio, e no campo onde estava não tinha banho no leito, para o horário que eu precisava, fui para outro andar e solicitei os banhos para o horário que eu queria e isso é uma facilidade para a realização de meu processo de trabalho enquanto educador” (Senso Comum).

“A experiência prática que adquiri nestes anos me dão segurança, jogo de cintura, quando estou com o aluno, seja em sala de aula, ou no hospital. Eu não faria outra coisa, que não fosse Enfermagem, e com a experiência que tenho hoje, ninguém me segura” (Diferença).

Torna-se evidente a partir das expressões do grupo, que de modo geral, o saber técnico em Enfermagem produzido na academia atrelado à prática pedagógica, ainda não tem uma ação efetiva no que se refere a formar e capacitar os enfermeiros para atuarem na prática de ensino, mas sim para atuar no imaginário desses profissionais.

“Tenho a impressão que estamos passando por um momento super importante, muito rico, porque a gente percebe esta parceria, essa interação entre os enfermeiros das escolas, entre o professor e o aluno, entre o professor e a coordenação da escola. Alguns professores estão procurando se capacitarem fazendo especializações, mestrado. Esse é o caminho mesmo” (Transformação).

“O que estamos fazendo neste momento é muito rico, importante. Estão aqui duas instituições, refletindo e começando um trabalho em cooperação, em conjunto, pois, se a gente pensa formar profissionais de qualidade com competência, pode ter certeza que a escola que não fizer isso estará fadada/ultrapassada no mercado. As pessoas que aqui se encontram estão preocupadas em melhorar sua prática e estão buscando se qualificarem” (Paradoxo).

Há uma rede que vem sendo tecida entre os enfermeiros que atuam na educação profissional de Enfermagem e as instituições de trabalho. Entendo que esse processo não é um quebra – cabeça com recortes definidos, depende da concepção que cada profissional tem sobre o mundo, sobre o ser humano, a sociedade, a educação, a escola, o conteúdo, o currículo, o processo de trabalho. Neste contexto, as peças do quebra-cabeça se diferenciam, possibilitando diversos encaixes.

O enfermeiro-educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, dos limites, das certezas e até das incertezas do dia-a-dia do educando em seu processo de construção do conhecimento. É ele quem cria e recria sua proposta político-pedagógica, e para que ela seja concreta, crítica, dialética, o educador deve ter competência técnica e pedagógica.

Na percepção do grupo, a falta de articulação da prática pedagógica com a prática assistencial, deve-se principalmente, pela experiência profissional que o enfermeiro-educador possui e pelas lacunas no processo de formação.

Para tanto, podemos vislumbrar estas concepções através das expressões de alguns enfermeiros-educadores acerca da prática pedagógica e assistencial.

“O que falta, no meu entendimento, para que haja articulação da prática pedagógica com a assistencial, é que os enfermeiros recebam capacitação técnica e pedagógica em seu processo de formação. Uma vez atuando no ensino, as escolas de formação profissional do ensino técnico, deveriam se responsabilizar por essa capacitação que se daria em duas etapas: a capacitação pedagógica e a técnica. a escola faria reunião com todos os enfermeiros-educadores para ver a questão pedagógica, pois a maioria dos enfermeiros não tem esta formação e a técnica, que seria a escola ter uma linha de trabalho sistematizada. então, nós enfermeiros dessa escola, por exemplo, até numa simples aplicação de injeção, utilizaríamos a mesma postura”
(Conscientização).

Ou como diz Bem Estar:

“Acho que esta articulação passa pela questão de tu possuir experiência na prática assistencial. E, isto reflete durante a tua atuação como docente. As Escolas não deveriam contratar para seu quadro de docentes pessoas que não possuam prática. Mas o que acontece é que pagam muito mal, não lhes restando muitas alternativas de professores bons, com experiência. No entanto, ninguém nasce pronto, precisa se aperfeiçoar. Isso passa pela valorização do enfermeiro, passa também, pela questão do “vestir a camisa”, do que eu acredito, da metodologia de ensino que aplico quando dou aula, do perfil e da competência que eu quero desse profissional que estou formando. E quando eu tenho isso muito claro, essa articulação eu vou fazer com certeza”
(Bem Estar).

◆ **SUBCATEGORIA 04: Relações e condições de trabalho**

Ao analisar a subcategoria a partir das relações de trabalho dos enfermeiros-educadores, constatamos através de suas expressões, que no mundo contemporâneo, para se adequar ao ambiente de trabalho, é preciso maior entendimento entre os sujeitos do trabalho. Além disso, eles precisam ser valorizados, respeitados e considerados como dimensões essenciais na constituição, construção e desenvolvimento de todos os processos, dentre eles o processo de trabalho.

A organização do trabalho deve ser vista, antes de qualquer coisa, como uma relação socialmente construída e não somente em sua dimensão estritamente tecnológica, cognitiva ou física. Neste sentido, a organização do trabalho aparece, antes de tudo, como uma relação intersubjetiva e uma relação social e isto, exige sempre, reajustes e reinterpretações pelos atores sociais.

A intersubjetividade também aparece no próprio centro da organização do trabalho, e esta é, definitivamente determinada pelas relações sociais de trabalho.

A esse respeito Dejours (1994, p.140) enfoca que a intersubjetividade:

“É fundamentada em seu modelo de homem no trabalho. O homem é virtualmente um sujeito, e um sujeito pensante. Ele não é um joguete passivo as pressões das organizações, em virtude de um determinismo sociológico ou tecnológico vulgar. Fundamentalmente, o sujeito pensa sua relação no trabalho, produz interpretações de sua situação e de suas condições, socializa essas últimas em atos intersubjetivos, reage e organiza-se mentalmente, afetiva e fisicamente, em função de suas interpretações, age, enfim, sobre o próprio processo de trabalho e traz uma contribuição à construção e evolução das relações sociais de trabalho”.

Olhando sob esta ótica, as relações de trabalho do grupo de enfermeiros educadores se dá justamente neste terreno de dupla troca entre a objetividade do mundo real, que concretiza o ato para o indivíduo, e a subjetividade do ser humano, que atribui um significado ao mundo real ao modificá-lo através de sua ação.

Estas relações englobam assim, esta tensão entre a objetividade do mundo real e a subjetividade do indivíduo que o realiza. O que vai configurar esta tensão são as características específicas do próprio trabalho, uma vez que cada relação de trabalho, possui uma dinâmica própria, onde as possibilidades de expressão humana vão variar em maior ou menor grau.

Estas tensões ficaram explícitas através das expressões de Senso comum, Paradoxo e Dialética:

“A maior dificuldade nas relações envolve a questão financeira, pois, os donos de escolas pagam muito mal o professor e exigem qualidade. A escola deveria ter era um quadro de professores efetivos e permanentes, fazer as capacitações dos

docentes técnica e pedagógica, bem como trabalhar as questões, interagindo professor, aluno, direção da escola e coordenação técnica e os campos de estágios” (Senso Comum).

“Não existe relação de trabalho estabelecida e sistematizada. O professor fica ‘solto’ no campo de estágio e na escola. O professor se orienta, por aquilo que ele acredita. Eu, por exemplo, não sei se a escola está concordando ou não com o que eu estou praticando com os alunos. Acho que está faltando esse retorno da escola. Olha é muito difícil essa relação e tu acaba agindo de acordo com o que tu pensa, sente, observa, e a tua vivência” (Paradoxo).

“Acho que essas relações de trabalho passam também, pela questão do compromisso social do enfermeiro-educador com o educando e com a escola e com ele próprio” (Dialética).

Observamos através das expressões, que parece necessário estabelecer melhor as relações de trabalho dos enfermeiros-educadores com a escola para favorecer o exercício da autonomia profissional, oportunizando ambientes mais adequados e organizados, com condições humanas (dignas e éticas) e materiais suficientes (instrumentos de trabalho), possibilitando alcançar maior qualidade e produtividade ao desenvolver o seu trabalho.

Sob essa ótica, Lunardi Filho (1997) reportando-se às idéias de Dejours coloca que a organização do trabalho é de certa forma a expressão da vontade do outro. O trabalhador domesticado e forçado a agir conforme a vontade do outro, é desprovido de seu corpo físico e desprovido de sua competência, uma vez que ao ocupar um cargo na organização, já tem estabelecido uma série de tarefas a cumprir, bem como os objetivos e os meios. Assim, o trabalho está determinado, restando-lhe apenas executá-lo.

Percebemos que dentre os fatores que dificultam as relações de trabalho, encontra-se o preconceito que alguns enfermeiros sofrem dentro das instituições de saúde onde estão atuando com os educandos.

“Percebo que o maior dificultador nas relações de trabalho é o preconceito que as pessoas tem quanto ao professor do nível técnico, principalmente os próprios colegas enfermeiros, do hospital. O preconceito do pessoal de enfermagem em relação a nós do nível técnico ao professor do nível superior é muito latente.

Quando a gente chega com os alunos, dizem, ela é professora do técnico e isso atrapalha e muito. Ainda bem que isso ocorre somente em algumas instituições de saúde” (Utopia).

“A gente ver no próprio aluno de graduação esse preconceito. A maioria dos alunos que saem da graduação sai com a visão que vai ser o chefe, vou liderar, vou fazer vou acontecer, vou ser o líder da equipe e já começa a desvirtuar a relação de trabalho enquanto grupo de trabalho. É a gente percebe que não é só o colega de profissão que tem esse preconceito não, o aluno da graduação também, porque a maioria do profissional técnico recebe muito bem o professor e o aluno. A impressão que tenho é que o colega duvida da sua competência, ou sente medo, por alguém estar invadindo seu ambiente de trabalho. Muitas vezes tu tens que provar para o pessoal da unidade que tu sabes fazer, que tem competência” (Paradoxo).

Como diz Dejours (1994, p. 15)

“entre o homem e a organização prescrita para a realização do trabalho, existe, às vezes, um espaço de liberdade que autoriza uma negociação, invenções e ações de modificação do trabalho, para adapta-la às suas necessidades, e mesmo para torná-la mais congruente com seu desejo. Logo que a negociação é conduzida a seu último limite, e que a relação homem-organização do trabalho fica bloqueada, começa o domínio do sofrimento e luta contra o sofrimento”.

No processo de trabalho do enfermeiro-educador a autonomia no e para o trabalho, também precisa ser vista como um espaço de liberdade, de criatividade, para discutir, analisar, articular e definir áreas prioritárias de atuação, bem como, um espaço para a produção de conhecimentos a partir da realidade. Esta atuação é teorizada, pensada e planejada no que diz respeito aos procedimentos didáticos, os métodos e a utilização dos recursos de ensino. Neste sentido, o processo de trabalho do enfermeiro-educador, passa a ser caracterizado como uma prática social e política.

A questão da autonomia ficou explicitado na expressão de Diferença:

“Vejo a questão da autonomia como crucial no processo de trabalho do professor, obviamente, este, fundamentado em algum referencial/teoria, A utilização de recursos didático-pedagógicos para sua atuação, permite a possibilidade de idéias inovadoras e criativas, fazendo com que abandone o modelo tradicional. Permite construir o processo ensino-aprendizagem junto aos alunos e compartilhar a construção do conhecimento” (Diferença).

Não há nesse pensar julgamento de valor, mas o desocultamento das formas que impedem o enfermeiro-educador de desenvolver suas ações de modo autônomo, restando-lhe apenas executar o trabalho já estabelecido, o que lhe causa muito sofrimento.

Entendemos que as boas relações sociais no trabalho são importantes para qualquer tipo de trabalho em que convivam duas ou mais pessoas no mesmo ambiente, ou mesmo fisicamente distantes, mas ligadas diretamente pela atividade.

Poder contar com suporte social adequado no trabalho, está associado com maior satisfação, melhores possibilidades de lidar com os conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e melhoria das condições de saúde física e mental, em resumo, melhores condições pessoais e mais qualidade no trabalho.

Todavia se o enfermeiro-educador tem condições organizacionais ruins de trabalho e ainda assim se mostra muito bem, então é o próprio trabalho (valor de uso) e não o valor de troca que o move; é o próprio trabalho, e não as condições em que se realiza, o primeiro e o mais importante preditor dos altos níveis de satisfação, comprometimento, boa relação com o produto e centralidade no trabalho demonstrado por estes profissionais.

Percebemos com a realidade que enquanto muitos trabalhadores suportam o trabalho, e através do salário buscam satisfazer os seus desejos, os enfermeiros-educadores, ao contrário, suportam o salário para continuar tendo o privilégio de satisfazer um desejo que é o de todos nós, mudar o mundo através de nossas ações, transformar com nosso processo de trabalho a si mesmo e ao outro, inventar um futuro a partir de nossos próprios gestos.

Estes gestos estão expressos através das falas de Utopia e Diferença:

“Eu sou nova na escola. Conheço muito pouco os outros profissionais que dão aula. E as relações com outros profissionais, fora o enfermeiro, não existem. Acho difícil essa relação, uma vez que não nos encontramos para discutirmos sobre o que está sendo dado para os alunos; como vamos conduzir estes alunos; a onde a gente quer chegar com esses alunos. Não digo que isso precise de uma teoria, mas é uma questão de afinidade entre todos os professores e as demais relações da escola, para podermos saber a onde estamos indo, e que tipo de aluno vamos estar jogando no mercado de trabalho” (Utopia).

“Penso, que as relações de trabalho devem ser muito boas, tem que ser com um objetivo único, como uma corrente, que se um puxar para um lado e o outro puxar para o outro lado, vai quebrar o elo e vai se soltar, e depois os resultados também vão ser soltos. Eu acredito que deve ter essa união de esforços em conjunto enquanto processo de trabalho, por que se existir harmonia o resultado será excelente, caso contrario, é remar contra a maré” (Diferença).

Ao analisarmos as relações educador-educando no processo de trabalho, surgiram opiniões contraditórias que revelam que se entendermos “educação” como uma possibilidade de criação das condições para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, então parece ser ela um instrumento tanto para a conquista dessas habilidades como para uma adequada problematização dessa questão, possibilitando a criação de fontes alternativas de tomada de consciência pelos indivíduos envolvidos nesse contexto.

“Acho que o aluno é o reflexo do professor e vice-versa. Esta questão passa também pela motivação do aluno, do professor. Se o aluno começa a se desinteressar é porque alguma falha está havendo no processo de ensino-aprendizagem tanto do professor quanto da escola em sua estrutura. A escola, a direção ou quem está como responsável técnico tem que estar de ‘olho’, observando e acompanhando todo o processo” (Paradoxo).

“Penso que o aluno não é só o reflexo do professor não. Na maioria das vezes o aluno já vai para a escola desinteressado por um motivo pessoal dele. Por

exemplo, eu dou aula a noite. Vejo que o aluno trabalha o dia inteiro e já chega para a aula cansado e mesmo que você tente estimulá-lo de alguma forma, tem alunos que não estão nem aí para o que você está falando. já tentei de todas as formas possíveis e imaginárias, chamá-los à reflexão e alguns alunos você não consegue. Para vocês terem uma idéia, a primeira vez que eu me encontrei com eles, eu pedi que eles dissessem porque eles escolheram fazer o técnico em enfermagem, e as respostas foram as mais variadas possíveis: porque cuidei da minha Vó quando estava doente; eu não consegui passar no vestibular para direito e resolvi fazer o técnico. Daí se conclui, que a maioria dos alunos que estão ali, não são compromissados com a escolha que fez, e estão ali por mero acaso. Então eu acho que este tipo de aluno é difícil de resgatar e tentar situá-lo dentro da enfermagem. É muito complicado, se ele mesmo não sabe o que quer”
(Utopia).

Para Kirchof (1999, p. 65) “as implicações que esse aparente caos traz nas relações entre os educadores e os educandos, são muitas e de muita responsabilidade, como se pode depreender. A primeira, de cunho mais filosófico, é de que a aprendizagem nesse nível, não ocorre através das relações assimétricas. Nesses moldes, torna-se mais adequada a figura de um facilitador de conhecimentos do que a tradicional figura do professor. Isso porque, o fluxo de informações é quase imensurável, o que dificulta o domínio delas e seu controle, impondo-se a necessidade delas circularem entre todos os interessados”.

Outra implicação “é a de que o mundo do trabalho funciona como um espaço de oportunidades, tendo maior oportunidade nesse mercado, o trabalhador que propõe uma nova demanda. Isso significa que somos, contraditoriamente e cada vez mais, uma sociedade que produz para trabalhar, ao invés de trabalhar para produzir”.

Estas implicações contraditórias estão explicitadas quando o grupo diz:

“De repente não é uma falha só do professor e da escola. Tenta-se reverter esta situação, enquanto no teu papel de educador de motivar, de sensibilizar, chamando o educando para a realidade, perguntando-lhes, o que ele está fazendo ali, que este é um curso da área da saúde e que ele vai lidar com vidas, e têm educandos que não estão nem aí. Estão ali porque a mãe quer ou porque não

passou no vestibular para outro curso e, para não ficar parado, resolve fazer o técnico em enfermagem. Vejo que a direção da escola é responsável por este aluno está ali, uma vez que não o abordou, quanto as suas expectativas com relação ao curso ao fazer sua matrícula. A escola deveria observar mais de perto este aluno. É como a questão da reprovação, que nem sempre o educador é incompetente não. A reprovação do educando engloba várias dimensões do processo ensino-aprendizagem” (Dialética).

“As relações entre educador-educando são as mais variadas possíveis. Estas relações passam pela questão do poder e pela autonomia que a escola possui em absorver esses educandos. A maioria dos educandos não possui essa consciência, nem compromisso com ele próprio nem com o curso que está fazendo, mas não encontra outras perspectivas de trabalho e se informa que na enfermagem é serviço certo, garantido. O mercado de trabalho está absorvendo esse profissional” (Conscientização).

◆ SUBCATEGORIA 05: Processo de viver saudável

Ao analisar esta subcategoria, percebo o processo de viver saudável contrapondo-se ao sofrimento no trabalho. O processo de viver saudável se deu com a possibilidade que os enfermeiros-educadores tiveram ao expressar livremente as opiniões, os medos, as angústias, as tristezas, os desejos, as alegrias e os descontentamentos de uma maneira geral. Os momentos de alegria, satisfação, descontração, favoreceram o viver saudável.

Entendemos que o ser humano precisa de condições adequadas de trabalho, de estudo e instrução, de lazer, de amor e de espaço para expressar sua visão de mundo, crenças e valores com relação a sua vida ou a de outros.

Isto ficou visível através dos relatos do grupo nos momentos de descontração, durante as técnicas de relaxamento:

“Que bom que estes momentos de reflexão estão sendo descontraídos, saudáveis e gostosos, pois, se a gente for contar as atividades administrativas e burocráticas mesmo, nós temos que administrar o nosso tempo, para sairmos de um serviço

para outro e se dedicar igualmente, competentemente e viver o mais saudavelmente possível” (Senso Comum).

“Acho gratificante está aqui com o grupo, pois no momento estou trabalhando em três empregos. Não tenho tempo para nada. Adoro dançar, conversar com meus amigos num barzinho, mais só vivo para o trabalho. Sou uma escrava do trabalho” (Diálogo).

Assim, sob o ponto de vista do grupo, o processo de viver saudável sobrepõe-se a qualquer processo, seja na saúde, na doença ou no trabalho.

Dito isto, conclui-se, a partir das expressões dos enfermeiros-educadores que o sofrimento no trabalho não é somente do corpo, mas também do psicológico, e isto ocorre pelo medo de não satisfazer as exigências que o trabalho pedagógico e assistencial fazem.

Devemos, pois, ter claro que o processo de viver e ser saudável vai muito além de afastar o processo de doença, abrangendo a busca da satisfação do viver e, portanto, de ser feliz. Por outro lado, enfrentar desafios requer esforço individual, coletivo e institucional, pois ser docente, implica em sofrer e encantar-se pelo que se faz.

◆ **CATEGORIA 03: Construindo o comportamento moral e revelando o compromisso social**

Percebemos ao analisar esta categoria advinda da construção do mural didático, que surgiram diversas formas de comportamento moral que revelam o compromisso social do grupo, sendo que as que mais se destacaram foram as inerentes: à pessoal, coerências/congruências, construção do diálogo e do comportamento moral e ético, ausência de postura e relações éticas no trabalho, entre outras.

Vásquez (1993) com muita propriedade diferencia as diversidades entre o comportamento animal e o humano. O animal vive as suas relações com o mundo exterior segundo um repertório único e imutável; o homem, entretanto, ainda que nas fases mais inferiores do seu desenvolvimento social comece com uma relação pobre e indiferenciada, na qual se confundem trabalho, arte, conhecimento e religião, enriquece aos poucos a sua conduta com vários modos de comportamento que, com o tempo, adquirem feições próprias e específicas.

Todas estas diversas formas de comportamento, tanto com o mundo exterior quanto entre os próprios homens, supõem um mesmo sujeito: o homem real, que diversifica assim o seu comportamento de acordo com o objeto com o qual entra em contato. Seja com a natureza, Deus, ou outros homens, seja com o tipo de necessidade humana que procura satisfazer como produzir, conhecer, expressar-se e comunicar-se, transformar ou manter uma ordem social determinada.

Por isso que afirmamos que o ser humano é um ser simbólico. Sua relação com o mundo é sempre revestida de uma significação, de uma valorização. Como seres sociais que somos, estamos sempre ligados ao que devemos ser, que é indicado pelas regras do coletivo de que fazemos parte.

Por outro lado, no cotidiano vemos que os conceitos de ética e de moral se confundem ou se identificam. Não sem razão. Se recorrermos à origem etimológica das palavras, vamos encontrar os vocábulos *êthos* (grego) e *mores* (latino) que significam ambos, costume, jeito de ser (Rios, 1993).

Entendendo assim, ao analisar as expressões autocríticas relativas ao comportamento ético inerente a pessoal humano, entendemos que isto é intrínseco ao ser humano, e pertence somente a ele. Isto ficou visível na expressão de Bem-estar.

“Acho a questão do compromisso social e ético muito pessoal. Tem muito a ver contigo, você como pessoa, com as questões individuais, com a tua filosofia de vida. É claro que as vezes o que é ideal para ti não é ideal para o outro. As vezes tua espiritualidade está num grau de evolução que jamais o teu colega vai alcançar. Eu procuro trabalhar com estas questões levando pro lado da humanização, com compromisso, e postura ética, pois a gente que faz parte desse processo de formação, precisa ter isto muito claro dentro de nós” (Bem-estar).

Com relação a construção do comportamento moral, se faz necessário fazer um contraponto com a construção do comportamento ético, pois se observa que ambos, são faces da cultura que se volta para o horizonte do dever-ser.

Vásquez (1993) diz que a moral é um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada.

No entanto, convém dizer que estas normas e regras se sustentam nos valores criados pelos seres humanos em suas relações entre si e com a natureza. Porque não se pode falar em

valores “em si”, mas sim, em significações que se criam a partir de situações concretas, reais, existentes no mundo, na relação que os seres humanos estabelecem.

É no espaço da moralidade que aprovamos ou desaprovamos o comportamento dos seres humanos, que o designamos como correto ou incorreto, pois há sempre uma expectativa em relação ao desempenho dos papéis, desempenho que se aceita ou se rejeita socialmente.

“Não podemos deixar de ver as situações éticas e sociais no ambiente de trabalho. Não adianta a gente ter uma postura ética profissional e não aplicá-la no seu dia-a-dia e no ambiente de trabalho. Esta questão é muito difícil de trabalhar com os educandos e com outras pessoas, pois a ética passa muito pela educação pessoal, doméstica, pois eu, por exemplo, absorvi muito com a criação que tive. E percebo como é difícil educar o outro, respeitar o espaço do outro do educando, do teu colega de trabalho. É muito difícil fazer com que as pessoas sejam transparentes e éticas. Essa transparência passa pela espiritualidade e nem sempre o profissional ético é bem visto pelos colegas” (Senso Comum).

Por sua vez, a ética se mostra como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento humano. Enquanto a moral numa determinada sociedade indica o comportamento que deve ser considerado bom ou mau, a ética, procura o fundamento do valor que norteia o comportamento, partindo da historicidade presente nos valores.

“Tenho compromisso social e ético quando vejo as barbáries que acontecem no hospital e tomo a postura de denunciar. Considero antiético o profissional fazer um procedimento errado e colocar a vida do outro em risco. Vejo a questão social como a nossa representação social, por exemplo, muita gente tem vergonha de dizer que é enfermeira (o) e, quando alguém pergunta você é enfermeira? Repondo, eu sou enfermeira, muito orgulhosa. Penso que nem sempre ser enfermeiro é ser educador, por excelência. Por isso, vejo estas questões separadas. Primeiro eu tenho que ter ética e depois ser social. Isso a gente aprende no dia a dia, reavaliando nossas posições/posturas. Acho que este exercício deve ser diário e contínuo” (Dialética).

Por esta razão, o grupo coaduna-se com Vásquez (1993, p. 87) quando diz que “um dos índices fundamentais do progresso da moral é a elevação da responsabilidade dos indivíduos

ou dos grupos sociais no seu comportamento moral” (...) “Mas o problema da responsabilidade moral está estreitamente relacionado, por sua vez, com o da necessidade e liberdade humanas, pois somente admitindo que o agente tem certa liberdade de opção e de decisão é que se pode responsabilizá-lo pelos seus atos”.

Ainda, continua o autor “Por isto, não basta julgar determinado ato segundo uma norma ou regra de ação, mas é preciso também examinar as condições concretas nas quais ele realiza, a fim de determinar se existe a possibilidade de opção e de decisão necessária para poder imputar-lhe uma responsabilidade moral” ou ética.

Paradoxo expressa a não existência de coerência entre alguns colegas, pois o discurso está muito distante de suas ações:

“A questão ética passa por várias dimensões, a política, a técnica, entre outras. Porque não adianta a pessoa ser ética e, sair dali e votar por um político que não estar dando a mínima para o que a gente estar fazendo aqui. Ser ético dizendo só, não basta. Isso a gente percebe na prática de alguns colegas nossos. Fala em ética e não pratica a ética” (Paradoxo).

Percebo que estas dimensões são distintas, mas profundamente articuladas. Não posso me referir a uma sem a outra. E não se trata de uma constatação apenas em nível teórico, das categorias, mas de algo presente de fato na prática concreta dos enfermeiros-educadores.

Quando pensamos em competência, observamos que existe uma dicotomia entre essas duas dimensões, que gera conflitos entre alguns enfermeiros-educadores. Creio que essa dicotomia é fruto de um velho vício de nossa formação cultural, que é pensar a contradição e não pensar por contradição. Contudo essa dicotomia pode ser evitada, e superada, se tomarmos consciência de que há uma dimensão ética articulada à dimensão política e à dimensão técnica, pois devemos considerar que setas dimensões fazem parte da competência profissional.

De acordo com Lunardi (1995, p. 79) “buscando investigar o significado do “êthos” e da consciência ética dos enfermeiros, baseado em Gelain (1991), identificou as contradições entre a essência e a aparência do cuidado, as quais atingem os significados do “êthos”. Tais contradições evidenciaram-se, entre outras, através da presença do interesse pela ética no discurso e sua ausência na prática; do ensino de uma enfermagem idealizada e outra concretizada na prática, pelo empenho e preocupação em prestar um atendimento de

qualidade diante das restrições impostas pelo contexto institucional e pelas políticas de saúde e econômica, além da omissão presente na prática profissional”.

Ao analisar a construção do diálogo, da ausência de postura ética e das relações éticas no trabalho, percebemos que as questões éticas devem ser discutidas no âmbito escolar e de saúde entre o educador e educando, uma vez que o educador, deve ter uma postura de mediador no processo ensino aprendizagem, pois é por meio da relação dialógica entre educador-educando, que o objeto do conhecimento é apreendido, compreendido e alterado ou não.

“A questão ética passa por uma orientação política e social e através do diálogo, podemos tentar mudar e reverter essas situações. Percebo isso quando os alunos vêm com a idéia que, a ética é aquele livrinho lá do Conselho, achando que sabe tudo sobre ética. Aí penso, está tudo errado, a ética é muito mais que isso. As vezes me pergunto, que tipo de ética estes alunos vem recebendo? Pois tem muita gente pregando a ética, mas que tipo de ética se eles mesmo agem sem ética alguma” (Diálogo).

“Vejo como duas questões separadas. Temos que ser éticos como seres humanos, cidadãos, enfermeiros-educadores e principalmente, quando estamos com os nossos alunos. Observo, que hoje existe falta postura ética muito séria dentro da enfermagem, tanto do pessoal técnico como do próprio colega enfermeiro (a). A falta de postura ética é notória dentro das instituições de saúde, de ensino, tanto com os colegas quanto com o cliente e quanto ao aluno. Então vejo que esta questão passa pelo processo de formação desses profissionais. Que tipo de postura eu desejo para o aluno que estou formando? O meu compromisso social e ético está na base com o aluno e futuro profissional de amanhã” (Conscientização).

“Não podemos deixar de ver as situações éticas e sociais no ambiente de trabalho. Apesar das pessoas não levarem em conta o ético e o social no ambiente de trabalho, eu prezo muito por isso. Não adianta a gente ter uma postura ética profissional e não aplica-la no seu dia-a-dia e no ambiente de trabalho” (Senso Comum).

Morin (2000, p. 24) diz que todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e um reconstrução a partir de signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos”.

Entendemos, que em geral, quando enfermeiros se auto-avaliam sobre a sua atuação, postura ética com relação ao educando, com os demais colegas de trabalho, estes se afirmam comprometidos com os interesses dos educandos e dos colegas, mas não têm clareza quanto à implicação política e ética desse seu ‘comprometimento’. Eles o vêem como fazendo parte de uma provável ‘essência’ do educador e do profissional, referindo-se à responsabilidade que deve estar presente em seu trabalho.

Concluimos a partir das expressões do grupo, que o comportamento moral revela o compromisso social quando:

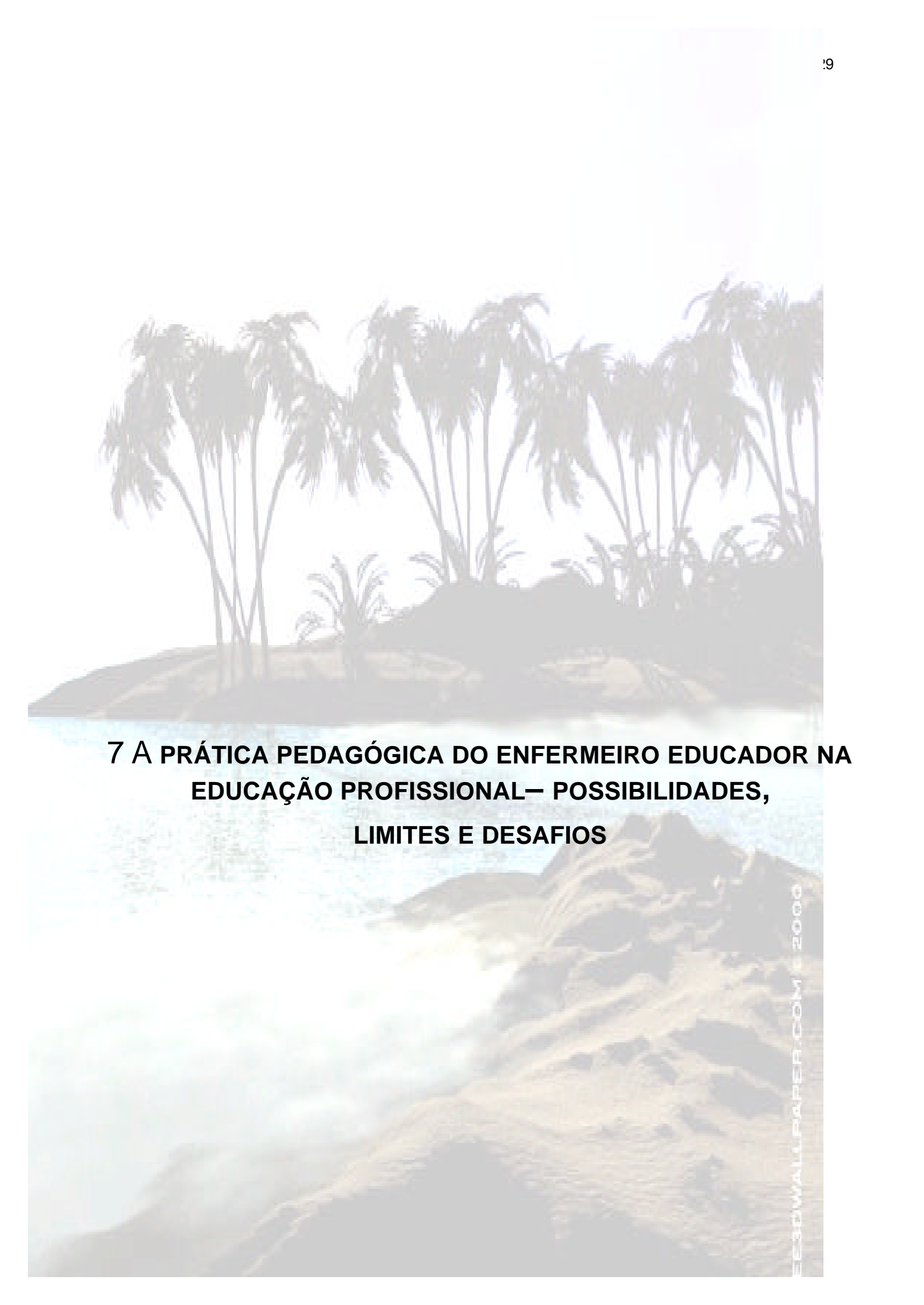
“Passa pela busca, para celebrar a mudança; é o elo espiritual; é a busca pelo equilíbrio; une teoria e prática; tem-se postura ético-profissional com os colegas e com os alunos; possui boas relações no trabalho; não é conivente com os erros dos colegas; você é coerente em suas atitudes; você se permite crescer no território do outro; é a busca de um caminho e o nosso cotidiano é feito disso; compartilhamos nossas crenças, valores e visões de mundo; os valores éticos permeiam as atitudes do ser humano; é uma vida em movimento; é um processo natural; é um estar sempre alerta para os detalhes do dia a dia; é um eterno aprendizado; não gera sofrimento e impotência diante das situações é político, social e estético; é uma via de autoconhecimento; é 100% paixão, amor; o poder não afasta os valores éticos; a imagem diz tudo; São nossas imagens refletidas no espelho” (Grupo).

Esta compreensão nos fez refletir a postura ética, social e os enfrentamentos do educador em meio a sua clareza do que vem a ser ensinar. A dedicação, o despojamento e a atitude segura e comprometida com a educação e a evolução do outro, permitiram a compreensão do "aprender significativamente”, como assinala Solé et al (1998).

De acordo com Azevedo et al (1999, p. 346) “a ética pode ser compreendida como reflexão, em que se dá o encontro sujeito consigo próprio e com o outro, ou seja, um encontro com a humanidade, da qual o sujeito é representante e expressão individual. Independente das

diversas formulações conceituais que historicamente marcaram o entendimento sobre a ética, em sua constituição e aplicação, enquanto disciplina e pensamento filosófico, a preocupação ética e moral sempre esteve presente na existência do ser humano, e dela decorre a manifestação de sua humanidade através das relações sociais, profissionais e até mesmo estéticas”.

Na análise desta categoria, evidenciam-se várias sub-categorias, as quais sejam: o eu-ético, a manifestação do ser ético, a ética (ausente) no projeto-pedagógico, as implicações éticas do serviço de saúde e a educação dos profissionais técnicos, as relações entre ética e política, ética e educação, bem como, as múltiplas facetas da ética e a sua imagem da educação, e a ética no mundo social de ir construindo conhecimentos. Todas estas sub-categorias se complementam harmoniosamente, apresentando-se como elementos indispensáveis, que devem ser discutidos e levados em consideração quando se discute a formação profissional em Enfermagem. Porém, não é suficiente apenas a identificação da interioridade ética, é necessário continuar o trabalho criativo, incorporar e discutir com mais subsídios, seguindo um compromisso absoluto com um ideal, com um modelo, com um sistema próprio de crenças no qual está incluída a nossa profissão. Por esta razão, não me propus neste trabalho a fazer esta discussão, mas convido os enfermeiros-educadores e os interessados neste tema, a continuar com esta prática, discutindo e refletindo uma nova construção, para que possamos desta forma, dar um salto qualitativo, rompendo barreiras, superando interditos, indo além de todos os limites.



**7 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENFERMEIRO EDUCADOR NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL— POSSIBILIDADES,
LIMITES E DESAFIOS**

7.1 – Avaliando o referencial teórico-metodológico adotado

Início este processo, também citando Alves (200, p. 54-55) “a este processo mágico pelo qual a palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação. Educadores são todos aqueles que têm esse poder. Por isso que a educação me fascina” (...) “a educação pode ser um feitiço que nos faz esquecer o que somos, a fim de nos recriar a imagem e semelhança de um outro”.

Convém lembrar que a questão norteadora deste estudo não se esgotou aqui. No âmbito educacional está sendo amplamente discutido por vários segmentos da sociedade (ABEn, Escolas de Formação Profissional e Universidades). Entretanto, o enfoque dado a este estudo tem caráter diferencial e inovador, pois, ultrapassamos a teorização quando compartilhamos com enfermeiros-educadores atuantes na Educação Profissional nossas visões de mundo por alguns momentos, buscamos olhar essa prática pedagógica e descobrir possibilidades, limites e desafios.

O referencial teórico-metodológico adotado advindo das reflexões sobre o método construtivista utilizado como estratégia metodológica na pesquisa, aliado ao método análise e interpretação proposto na pesquisa Convergente-Assistencial, possibilitou considerar tais métodos como flexíveis e adaptáveis, um ponto de partida importante capaz de integrar a teoria e a prática, dentre os surpreendentes subsídios a reflexões enriquecedoras sobre a Educação Profissional.

O sócio-interacionismo nos possibilitou um descobrir conjunto, com reformulações conceituais representativas na prática. Nos encontros constatamos a finalidade do aprendizado, o real significado da utilização do conhecimento, aliado aos sonhos, desafios e pensares dos enfermeiros-educadores.

Neste caso, as concepções sobre o que seja a educação, o processo de trabalho, as relações de trabalho e o compromisso social e ético dos enfermeiros-educadores e, seu impacto sobre o desenvolvimento pessoal, tudo isso, permitiu fazer uma re-leitura integrada das diversas contribuições, levando-nos, ao mesmo tempo, sem dúvida, a re-elaboração de novos conceitos e princípios inerentes à prática pedagógica e a própria educação.

Na verdade o alcance do conhecimento diz respeito a transformar ou até mesmo assimilar conceitos prévios para os quais ainda não tínhamos dado um sentido apropriado. E quando

ocorre este processo, dizemos que estamos aprendendo significativamente, ou seja, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente.

Assim, como os educandos constroem conhecimento, conceitos, esse processo também é desenvolvido pelos educadores. Esta é uma das razões pelas quais as crenças dos enfermeiros educadores precisam ser esclarecidas, discutidas e desafiadas e, somente através de profundo questionamento, reflexão, construção desconstrução e reconstrução, a prática do enfermeiro-educador se dará tendo em conta as possibilidades contidas neste paradigma em educação, o sócio-interacionismo.

Vale refletir sobre o que Siqueira et al (2000) abordam quanto a flexibilidade e sua pertinência, relevância e utilidade durante o processo de investigação. Assim, a flexibilidade nesta investigação representa uma resposta aos muitos desafios que foram sendo enfrentados no desenvolvimento do processo correspondente a produção do conhecimento. No entanto, deve-se considerar vários aspectos: um deles diz respeito ao pesquisador que, nesta estratégia metodológica, é o principal instrumento de pesquisa e tem a flexibilidade de decidir quando e onde coletar dados, bem como, com quem e em que situação.

Trentini e Paim (2001, p. 12), complementam dizendo que “a pesquisa Convergente-assistencial vitaliza e legitima a articulação da prática assistencial com a construção de conhecimentos, pois seus resultados são canalizados progressivamente, durante o processo de pesquisa, para as situações práticas possibilitando transformações. (...) Tal pesquisa valoriza o pensar e também o fazer e, desta maneira, conduz ao saber-fazer (...) Assim, percorrerá um processo de ordem crescente que vai do “o que fazer” para “o como fazer” e deste, para “o porque fazer”.

Percebi na trajetória dessa construção, a necessidade de revisar os pressupostos e as categorias constitutivas do marco conceitual, explicitadas na representação gráfica do referencial teórico nesta construção.

Concomitante a estas ampliações emergiram outras categorias conceituais que se mostraram adequadas ao contexto da prática pedagógica vivenciada, como o educando, o diálogo, o lúdico, o processo de viver saudável, o processo de trabalho do enfermeiro-educador, já mencionadas nos encontros com o grupo de enfermeiros-educadores, embasados também, no referencial sócio-interacionista de Vygotsky, aliado a alguns pressupostos pessoais voltados para o ser humano (o enfermeiro-educador) em forma de espiral.

De fato o marco conceitual foi ampliado necessariamente para atender ao interesse do estudo, que ia além da concepção de prática assistencial-prática pedagógica de enfermeiros atuantes em educação profissional.

Assim, avaliando a figura representada pelas categorias conceituais aplicados no processo de investigação da prática pedagógica dos enfermeiros atuantes em Educação Profissional, considero que esta tem relação com aprendizagem e a construção do conhecimento, e que esta se deu a partir de uma visão de mundo dos participantes, com sustentação na sua concepção teórica, também representada a princípio pela interação social entre os dois pólos, sujeito-Objeto (S-O) e no decorrer da trajetória do estudo, Sujeito - Sujeito (S-S).

Entendemos que a partir das discussões realizadas com o grupo de enfermeiros-educadores sobre a nossa atuação em práticas pedagógicas, podemos ter a intencionalidade de formar cidadãos competentes, para o modelo de cuidado idealizado. Mas este exercício deve ser contínuo, principalmente, no que diz respeito, estarmos instrumentalizados com as competências que o mundo do trabalho requer.

Na percepção do grupo, diferentemente da prática pedagógica idealizada, explicitada nos projetos políticos pedagógicos das escolas as quais pertencem, esta é ainda muito incipiente, e estamos tendo uma prática longe de ser a ideal, apesar de ser a real. Sermos reflexivos, críticos e transformadores implica, também em avaliar continuamente nossa própria prática, as nossas ações, analisá-las e ajustá-las com vistas ao alcance de nossos objetivos que necessitam estar bem definidos e sistematizados.

Na perspectiva sócio-interacionista, a interação entre o ser humano e a natureza se dá através do que Vygotsky chama de dois pólos mutuamente ligados, tanto que, ao alterar a natureza, o ser humano estará alterando a si próprio e nesta dinâmica, alteram-se também suas necessidades. Vygotsky acredita que o ser humano não é apenas produto de seu meio, ele é também um sujeito ativo no movimento que cria este meio, esta realidade.

De acordo com esta concepção sócio-interacionista, a dialética do conhecimento manifesta-se, sobretudo, no fato de que, para conhecer a realidade, o ser humano deve transformá-la de coisa em si, quer dizer, de realidade concreta que existe independentemente da consciência humana, em coisa para si, ou seja, em coisa sua, submetendo-a a própria práxis.

Neste sentido, o essencial do ser humano pode ser manifesto em sua prática social, sua criação, isto é, a construção dos instrumentos através dos quais ele interage com a natureza, desencadeando um processo mútuo de transformação. Não há uma essência humana universal e imutável, há uma essência construída historicamente.

A concepção sócio-interacionista não é em sentido estrito, uma teoria, mas um referencial explicativo que partindo da consideração social e socializadora da educação escolar, integra diversas contribuições cujo denominador comum é constituído por um acordo em torno dos princípios construtivistas. Embora também se afirme, que essa explicação mostra sua potencialidade, na medida em que é utilizada como instrumento para a análise das situações educativas e como ferramenta útil para tomar decisões inteligentes, inerentes ao planejamento, aplicação e avaliação do ensino.

No entanto, noto que esta concepção não é um livro de receitas, ou conjunto imutável de técnicas institucionais, mas um processo conjunto articulado e compartilhado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino.

A hierarquia tradicional do educador tido como conhecedor autocrático e do educando como sujeito não conhecedor, mantido sob controle, estudando para aprender o que o educador sabe, começa a dissipar-se. Os educadores assumem o papel de facilitadores e os educandos a posse das idéias, o que permite aos educadores, como a qualquer profissional, seja lá qual for o grau em que influem e são influenciados pela experiência prática cotidiana, contar com a reflexão sobre o que faz e por que faz.

Porém, pode ser útil termos em mente alguns princípios gerais de aprendizagem derivados do construtivismo, à medida que repensamos e reformulamos nossas práticas educacionais pedagógicas. Pois, aprender não é o resultado do desenvolvimento. A aprendizagem na visão de Vygotsky está presente desde o início da vida da criança. Aprender é desenvolver pensamentos, amadurecê-los e modificá-los. Enfim, aprender é elaborar respostas e encontrar soluções.

Por outro lado, a aprendizagem requer invenção e auto-organização por parte do educando, sendo assim, os enfermeiros-educadores precisam permitir que os educandos coloquem suas próprias perguntas, gerem suas próprias hipóteses e modelos como possibilidades e testem sua validade.

Vygotsky explica essa relação, pautada em princípios construtivistas e ressalta a unidade dialética entre os dois pólos (desenvolvimento e aprendizagem), preservando, no entanto, a identidade de cada um, o qual chama de Zona de Desenvolvimento Proximal - (ZDP). Ele define a ZDP como “a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros, mais capazes” (Vygotsky, 1991, p. 97).

O ponto de partida para a compreensão deste processo é o entendimento que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem, ou seja, ele vai sendo construído de forma lenta em relação à aprendizagem.

Poderíamos dizer que com nossos significados, aproximamo-nos de um novo aspecto que às vezes, só parecerá novo, mas que na verdade poderemos interpretar perfeitamente com significados que já possuíamos, enquanto, outras vezes, se colocará perante nós um desafio ao qual tentamos responder modificando os significados dos quais já estávamos providos, a fim de podermos dar conta do novo conteúdo, fenômeno ou situação.

A concepção sócio-interacionista nos possibilita um descobrir conjunto, com reformulações conceituais representativas na prática. É onde constatamos a finalidade do aprendizado, o real significado da utilização do conhecimento. Não se trata de fazer um amálgama de princípios daqui e dali que fiquem bem, mas de partir de um elemento estruturador, neste caso, o caráter social e socializador da educação escolar e seu impacto sobre o desenvolvimento pessoal, que permita fazer uma leitura integrada das diversas contribuições, obrigando, ao mesmo tempo, sem dúvida, a elaborar novas hipóteses e princípios.

No entanto, pensarmos juntos uma prática pedagógica orientada por princípios sócio-interacionista, requer uma transformação qualitativa de cada aspecto repensado do ensino. Em vez do princípio sócio-interacionista explicitar-se em técnicas e estratégias, ele propõe aos que se utilizam deste princípio, que se mantenham atualizados com as tendências mais recentes. A luz da pedagogia significa aprender a desenvolver uma atitude de inquirição em relação ao processo de sala de aula. Experimentar idéias na sala de aula e analisar a aprendizagem dos educandos, não é meramente o meio para a sua nova prática, mas é sua essência. Não há um ponto de chegada, mas um caminho que conduz adiante, rumo a crescimento e mudanças adicionais.

Pois ainda, que o sócio-interacionismo seja considerado uma teoria de ensino para uns, e método para outros, de todas as formas, ele sugere uma abordagem radical e diferente, passível de ser adotada na maioria das escolas.

Percebo que na educação profissional, poderá ser a forma teórico-metodológica ampla que reunirá várias tendências atuais do pensamento educacional, as quais têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar com uma forma particular de transmissão que é a escola, que consiste em fazer aprender, repetir, recitar, ensinar o que já está pronto, em vez de operar, criar, agir, construir a partir da realidade vivida por educandos e educadores e pela sociedade.

Enfim, uma visão sócio-interacionista da aprendizagem propõe uma abordagem do ensino que oportunize aos educandos experiências concretas, contextualmente significativas, nas quais eles possam buscar seus padrões, levantar suas próprias perguntas e construir seus próprios modelos, conceitos e estratégias de ação.

Ao descrever essa passagem do social para o individual, Vygotsky destaca a importância da experiência partilhada, da comunhão de situações, do diálogo, da colaboração, concebendo desse modo, ir construindo o aprendizado como um processo de trocas e, portanto, verdadeiramente social.

Nessa metodologia de trabalho, a avaliação vai se dando não como forma de correção dos erros, mas no sentido de diagnóstico das dificuldades e de qualificação do ensino - aprendizagem de modo contínuo, dando significado aos objetos, identificando as partes dentro de um contexto da globalidade.

Para isso, foram necessários o conhecimento dos modelos mentais e a construção, pelos sujeitos, de seus próprios conhecimentos, não procurando apenas respostas, umas vem prontas. Num trabalho com essa concepção, o enfermeiro-educador passa a ser visto em seu papel de mediador, facilitador e orientador do processo didático-pedagógico, oportunizando ao educando condições de exercer o papel de co-orientador.

No processo de avaliação podemos nos deter um pouco mais e fazer uma auto-análise desta, comparando o ato de educar com o ato de cuidar, fundamentando-os nos mesmos princípios. Olhando sob esta ótica, vi a construção do conhecimento como um movimento contínuo e ascendente, e deste modo, a considere necessária para o entendimento de meu objeto de estudo na pesquisa, bem como, por entender, que esta construção em movimento, fornecem elementos que norteiam o desenvolvimento, tal como visto neste trabalho de Dissertação.

7.2. Discutindo as expressões autocríticas dos enfermeiros-educadores

Ao analisar as expressões autocríticas que emergiram do grupo de reflexão, valho-me de minha posição de pesquisadora e me assumo na qualidade de organizadora, mediadora, participante e aprendente, quando tive que entrelaçar e desentrelaçar o pensar, o sentir, o agir. Tive que me exercitar continuamente por me desnudar de minhas crenças, valores, visão de mundo, para poder me instrumentalizar a discussão de tema tão polêmico: a prática pedagógica dos enfermeiros-educadores.

É preciso salientar que ao falar em reflexão-ação-transformação da prática pedagógica, isto não significou rejeitar o instituído, mas torna-lo como matéria prima e refletir, coletivamente, para optar sobre o que é preciso conservar ou transformar.

Ao avaliar nossa prática, vi as várias tendências pedagógicas aí inscritas, e rememorei no processo de formação dos enfermeiros que potencialmente são os educadores, as nossas concepções (crenças e valores) do que seja o educar, aprender/ensinar, o processo de trabalhos e as relações de trabalho estabelecidas nas escolas, os aspectos ético-legais e os desafios da profissão, no que diz respeito á atuação como enfermeiros educadores atuantes na Educação Profissional de Enfermagem.

Encontrei respostas que me levou levaram a novos questionamentos e a novas inquietações. Percebi que com esta , inauguramos um espaço que continua aberto para que os enfermeiros-educadores de atuação no nível de formação profissional (técnicos) prossigam refletindo sobre suas vivências, possibilitando olhar sob vários ângulos, os problemas existentes na área de seu exercício profissional, os quais até então, não se colocam com a visibilidade requerida.

Conforme as questões autocríticas expressadas por este grupo de enfermeiros-educadores, houve certo gosto/prazer por se sentirem “sujeitos” nessa nova experiência, por verem suas crenças, valores e opiniões respeitadas e compartilhadas, por perceberem-se em crescimento pessoal e profissional, uma vez que analisaram algumas contradições que têm vivido, diante das diferentes tendências pedagógicas presentes no cotidiano de seus desempenhos profissionais.

Nesse processo, o grupo de enfermeiros-educadores ao refletirem sobre sua prática, sensibilizaram-se no sentido de que os mesmos, ainda seguem a proposta da Escola Tradicional, que é centrada na transmissão de conteúdos e na pessoa do educador (a). Considera o educador, o ser humano adulto pronto, servindo de modelo ao educando que, por sua vez, é um adulto, mas que necessita ser atualizado, aperfeiçoado.

Isto posto, entendemos que esta Escola não se mostra suficientemente apropriada para formar na área da Enfermagem, um profissional técnico com o perfil que o mundo do trabalho passou a exigir contemporaneamente.

Em vista disto, Loureiro (2000, p. 24) enfoca que “é preciso considerar também os limites da escola, pois com certeza a educação formal não é o único condicionante das ações e posturas dos profissionais. Do contrário, como poderíamos explicar o fato de que a maioria dos atuais enfermeiros teve uma educação profissional tradicional e dessa sua formação,

dentro de um modelo de ensino tradicional, mostra-se a Enfermagem brasileira avançando com um paradigma reflexivo, crítico e transformador?”.

Assim, por que não considerar que está avançando nesta direção paradigmática, corresponde a possibilidades de expressão de nossas resistências, de micro rupturas, que vêm se mostrando na postura de muitas enfermeiras, que buscam um modelo de tendência emancipatório, em suas atuações na educação profissional?

Em diversas formas de expressão dos participantes, na prática que deu lugar a esta dissertação, apareceu o ato de ensinar também, como sofrimento. O ato de Aprender-Ensinar como sofrimento, me fez pensar na crise de identidade que os educadores estão experienciando na atualidade.

De forma mais ou menos direta, o conjunto de fatores que ingressam na configuração dessa crise apontam a um questionamento do saber, saber-fazer e saber agir dos enfermeiros-educadores, de sua competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual em matéria educativa e com uma realidade social cada vez mais deteriorada que impõe impasses constantes à atividade desses profissionais.

Os aspectos estruturantes da identidade profissional dos educadores, como suas formações, os papéis sociais da educação e das escolas, também estão sendo questionados. Com o rompimento das “certezas”, não há “fórmulas” de como preparar hoje os educadores, não se tem um único modo de lidar com o papel da educação e da instituição escolar no mundo atual, principalmente movidos em meio à reestruturação do sistema capitalista e as brutais metamorfoses decorrentes de uma face que vem se colocando na emergência de uma educação na pós-modernidade. “As certezas tradicionais” parecem se “desmanchar no ar”, uma crise com propriedades de esboçar a esperança de um lugar confortável, que é o de contínua construção como referência a uma educação como prática sócio-interacionista.

Há de se supor que esses fatores, de índole estrutural da sociedade, têm influência sobre diferentes aspectos da realidade do trabalho, inclusive nas escolas, e por essa via, acabam tendo efeitos sobre o conflitivo no espaço das relações, causando sofrimento no processo que o educador mantém com o seu trabalho.

Para tanto, os enfermeiros atuem na área de ensino, que se valem de práticas com a inspiração sócio-interacionista, podem dispor da possibilidade de estar reinventando sua atuação na formação de técnicos, superando o sentimento do sofrer e indo interativamente valorizar o seu fazer na alegria tão própria do ensinar/aprender como uma sociabilidade. Assim, vejo que esta pode ser uma das formas de enfrentamento e nela uma prática, para que

ocorra uma ação transformadora. Buscar a si próprio e contextualizar a sua prática pedagógica poderá ser, também, decisivo nesse processo de mudanças, desde que compreendamos a atuação de enfermeiros-educadores no seu sentido dominante de prática coletiva, sócio-interacionista, plural.

Consideremos ainda o que Freitas (1996) coloca quando diz que a maioria dos educandos da graduação em Enfermagem que saem das universidades (e aqui acrescento eu, os educandos do nível técnico profissional em Enfermagem), pensam em exercer a profissão na área hospitalar. Os segundos, atuando sob supervisão¹⁴ do enfermeiro.

Essa tendência também, já era de se esperar, pois a concentração curricular ainda vigente nos cursos de Enfermagem das universidades brasileiras (como nos cursos de formação técnico-profissional em Enfermagem), ainda é o modelo hospitalocêntrico, voltado para os aspectos biológico e tecnicista; enfim, uma dominância que deixa demonstrar o valor do ser humano em multidimensionalidades. Portanto, como um ser histórico que transcende os aspectos clínicos que pode ser compreendido como um indivíduo que integra uma sociedade cheia de conflitos e contradições. Isto implica em ter em conta, que a cada gesto e cada palavra estão se inserindo num contexto muito maior, o qual é transcendente a sua existência.

Segundo Saviani (1999) o critério para se aferir o grau em que a prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas, não é interno, mas tem suas raízes além da prática pedagógica propriamente dita, nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessão da ação pedagógica. Em outras palavras, os efeitos da prática pedagógica seguem impregnando as demais instâncias da vida dos cidadãos.

Penso que tais questões só poderão ser respondidas, à medida que a Enfermagem reflita sobre sua prática e seu saber específico, expondo-os à crítica e avaliação intersubjetivas, o que reconheço, ainda não tem sido feito de modo sistemático e suficiente com vistas a mudar esta realidade, mas também, testemunho que a prática neste trabalho, coloca-se como uma das possibilidades sistemáticas de reflexão, em busca destas respostas.

Assim, alterando essa realidade, o processo de trabalho do enfermeiro-educador nas escolas técnicas de Enfermagem será visto como tal: de maior complexidade, possibilitando a formação de profissionais mais autônomos e competentes, bem como, estabelecendo relações pessoais e de trabalho mais autênticas, uma vez que, essas relações não se resumem em transmitir e direcionar o uso de dados, mas incluem a constante reflexão sobre novas formas

¹⁴A supervisão entendida aqui pelas observações atuais como assintótica e corretora de equívocos, ao invés de uma supervisão que signifique apoio a mais acertos ou a evitar maiores riscos.

de buscas, processamento, uso de informações e implementação das construções que vão se fazendo socialmente.

Acredito também, que as escolas estão buscando se alicerçar e se organizar de maneira que venha a contemplar a educação profissional de técnicos de Enfermagem como um espaço social de contínua construção. Ir fazendo da escola um espaço rico de discussões coletivas, na busca da construção de sujeitos conscientes da sua função sócio-interativa. O trabalho escolar precisa ser um trabalho coletivo, em que todos os agentes participem, opinem e ajudem a ir encontrando soluções e novas polêmicas e perguntas.

Por isso, essencial é para a construção da escola, a efetivação da democracia, que só acontece com a participação ativa de toda a comunidade escolar, num espaço de igualdade, sem hierarquias, onde todos possam compartilhar suas opiniões e auxiliar na construção coletiva de uma escola democrática, crítica e de qualidade.

Deste modo, uma educação de qualidade é norteada pela formação do educador e do educando no sentido de desenvolver nele competências¹⁵ e, a compreensão da realidade que o cerca, a fim de aumentar a possibilidade de mudanças sociais significativas para todos.

Isto exige uma educação voltada à cidadania, entendendo que “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia” (Gadotti, 1997, p. 38).

A democracia na escola visa romper com a separação entre a concepção e a execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho por parte dos educadores, possibilitando o aperfeiçoamento e a formação continuada dos profissionais da educação e proporcionando a construção não apenas do técnico, mas de cidadãos, como agentes ativos, criador de sua própria história.

Brito (1997, p. 38) nos diz que “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 por 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”. Percebe-se como é importante então, o desenvolvimento de um processo educativo mais reflexivo e não a simples “transmissão” de informações, mas principalmente a defesa de uma sociabilidade capaz de através das trocas sociais estar sendo construído os saberes das práticas pedagógicas.

¹⁵ As competências são os conhecimentos específicos para o bom desenvolvimento e desempenho de determinadas atividades.

Nesse sentido e no contexto atual, fica evidente a carência do profissional enfermeiro-educador, uma vez que, grandes partes destes não foram capacitados para atuarem na prática de ensino do nível profissional na área de enfermagem e, faz com que a educação ocupe o primeiro plano na sua consciência, que ele se preocupe com ela e reflita sobre ela.

No entanto, para que ocorra o desenvolvimento desta consciência crítica, deve iniciar-se com a reflexão da prática pedagógica e esta, consiste na busca e análise de informações sobre a realidade profissional e de saúde no mundo do trabalho, inserindo esta busca e análise num contexto das relações sociais da coletividade e também na identificação de pontos vulneráveis e de momentos e formas de intervenção no curso histórico da evolução dessa realidade.

7.3 - Possibilidades, limites e desafios na formação profissional

Nestas considerações, gostaria de ressaltar que não tenho a pretensão de esgotar o tema, minha intenção foi avançar na proposta de um trabalho, coletivo e reflexivo, articulando diversos olhares, compreensões, concepções, produzindo uma interação rica, multifacetada, com o embate de idéias, respeitando as diferentes opiniões e culturas, resgatando valores e sentimentos, onde os sujeitos educativos se assumem também como sujeitos sociais transformadores.

A tentativa de se fazer uma re-leitura da história da Enfermagem relacionada à prática pedagógica, tornou-se fácil. Primeiro, porque existem diversos autores discutindo em torno dos problemas relacionados ao Ensino de Enfermagem no Brasil. Problemas estes, de cunho geral que afetam todos os níveis de formação, tendo em vista que a profissão tem acumulado muitas reflexões sobre seus problemas. Segundo, porque nos permitiu refletir sobre os problemas, avanços, retrocessos, contradições e acima de tudo, a possibilidade de mudanças na implementação de propostas para resolvê-los. É preciso situar a ação educativa na realidade em que ela se dá e buscar meios para superar as dificuldades.

Iniciativas e movimentos de mudança no ensino de Enfermagem, relacionados às políticas de educação e a formação de trabalhadores em Enfermagem, também são empreendidas em todo o país por vários autores da atualidade, como Ianni, 1994; Fantin, 1997; Bagnato, 1999; Sordi, 1999; Almeida, 1996; Frigotto, 1996; Souza, 1998; Paim, 1999; Horr e Reibnitz, 2000; entre outros, que buscam, na reflexão e na ação-reflexão mecanismos que propiciem uma efetiva mudança na formação em Enfermagem.

A participação, a representação e o diálogo também têm sido as marcas dessas lutas, contrapondo a resposta dos organismos estatais a esse movimento, que não poderia ser leviana, embora cautelosa, demorada e muito aquém do resultado desejado e esperado.

Na visão de Deluiz (1994) à luz das novas demandas do modelo econômico, a perda desses trabalhadores não se limita à restrição de sua mobilidade socioeconômica, mas a um verdadeiro processo de ‘exclusão do conhecimento’, num momento em que o mundo do trabalho passa a cultivar a capacidade do sujeito em mobilizar sua vivência profissional, pessoal e sócio-cultural de forma a agregar conhecimento à organização.

A autora diz ainda que esta perda é potencializada pelo fato de que a retração da demanda por trabalhadores faz com que o aumento da qualificação profissional se destaque, não como um elemento de maior qualificação do posto de trabalho, mas sim, de seleção para o emprego.

Conforme aponta Bagnatto (1999, p. 36) “o enfoque crítico-reflexivo na fundamentação da nossa prática pedagógica apresenta-se como um caminho possível para superar uma metodologia tradicional, ainda bastante presente no ensino na área da saúde, o que nos faz repensar com que objetivos, finalidades, para servir a que e a quem, formamos estes profissionais. A consequência do ensino tradicional para a formação dos profissionais tem sido explicitada por diferentes teóricos, como Freire aponta em diversas publicações (1969, 1988, 1992, 1995)”.

Já a formação ideal do enfermeiro, apesar das dificuldades existentes desde o século passado, penso que se realizará por meio da integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que permite ao educando aprender a localizar sua contribuição no processo de trabalho em saúde, incrementar a iniciativa e a atitude colaborativa, pautando-se nos princípios éticos da profissão, e a buscar seu desenvolvimento, responsabilizando-se pelo contínuo aperfeiçoamento.

Porém se faz necessário, repensar a prática pedagógica nos três níveis de formação (profissional graduação e pós-graduação). Isto propiciará uma atuação compartilhada, contrapondo o que acontece na atual conjuntura, uma prática de forma desarticulada, embora isto, não seja uma preocupação nova, já que a profissão através de sua entidade representativa (ABEn), tem se preocupado e discutido há décadas, pelo menos, sob o ponto de vista teórico e político, para equacionar estas questões. O novo, entretanto, consiste no tratamento que deve merecer nesta atual conjuntura, onde as mudanças na sociedade estão se acelerando e nos desafiando a intervir nas mesmas.

Comungando com Ern et al (1999, p. 43) “no ensino de Enfermagem, não é possível negar o legado histórico de uma formação tradicionalmente técnica, com enfoque biologizante/mecanicista/curativo do marco flexneriano/cartesiano, que desconsidera as dimensões política, social, econômica e cultural presentes no cotidiano. Nele, reforçam-se as dicotomias prevenção e cura, trabalho manual e trabalho intelectual, teoria e prática, indivíduo e coletividade, perdendo a perspectiva da totalidade, de articulação estrutural necessária à transformação”. (...) “nele se evidencia toda uma rede de relações sociais, de poder inserido no contexto sócio-econômico, político e cultural vigente, possibilitando a criação de relações entre sujeitos e grupos, educando e educador, profissional e cliente, educando e comunidade entre tantas outras, na perspectiva de se constituírem relações dialógicas, horizontais sujeito-sujeito e não mais sujeito-objeto”.

Ou ainda como dizem as autoras, o educador e o educando precisam de oportunidades nas quais possam confrontar valores, crenças, sentimentos e realidades que falam à essência do ser humano, a finalidade de sua existência e do significado do seu estar no mundo. “Precisam exercitar o olhar para si e para o outro com o objetivo de conhecer e de permitir apropriar-se da idéia de alteridade para situar a atuação profissional neste contexto, (...) acreditando que dessas relações, surgem oportunidades de interações de troca de saberes, entre o científico, popular, manual, social entre outros, possibilitando a construção de outros saberes, novos conhecimentos, que aplicados e experimentados sobre essa realidade, podem modificá-la, gerando novas práticas e novas relações e, conseqüentemente, a necessidade de socializá-la” (Ern et al, 1999, p. 43).

Não restam dúvidas que a nova proposta pedagógica, demanda a nível educacional pedagogias criativas, não autoritárias e concretas. Porém, no Brasil, de acordo com Bagnato (1999) vivemos na atualidade uma realidade bastante complexa, um quadro com muitas incertezas quanto ao futuro, uma era de globalização e internacionalização, com fronteiras entre os países assumindo outros contornos. As relações econômicas e sociais vão se estabelecendo a partir de outros patamares, a produção de tecnologia e conhecimento se dá numa velocidade espantosa, ficando inviável acompanhar de maneira individualizada, as mudanças numa área específica. Por sua vez, o mercado de trabalho especifica diversas exigências para os profissionais em serviço, e as repressões sistemáticas do estado dificultam a organização dos educadores.

Bagnato (1999, p. 33) ainda diz que “ao nos defrontarmos com estas questões, temos que fazer escolhas por determinados caminhos, rompendo com outros, e é imprescindível ter a

clareza das conseqüências das nossas opções; elas serão reveladoras dos nossos projetos sociais, da nossa visão e concepção de mundo, homem, sociedade, educação, saúde; elas mostrarão se compactuamos com a lógica do modelo sócio-político-econômico vigente, que incentiva a competitividade, o individualismo, a exclusão da grande maioria dos direitos sociais ou se compartilhamos de um projeto de sociedade justa, igualitária, solidária”.

Arruda (1989) nos diz que, há um vasto campo de estudos a ser desenvolvido sobre os condicionantes ideológicos que constituem a longa história do adestramento social, baseados no dualismo da divisão social do trabalho (trabalho intelectual / trabalho manual).

Nesse sentido, e dentro da divisão dialética de totalidade, é bom lembrar que todas as instituições de nossa sociedade capitalista (a família, a escola, a igreja, a política, a economia, etc.) contribuem para reproduzir a dominação. Por isso, criam hábitos de comportamento, de ação, de pensamento apropriados ao nosso tipo de inserção no modo de produção.

A educação aí se realiza através das relações sociais e é tanto mais eficaz quanto mais correspondente à lógica capitalista. ...“A educação não tem um sentido em si, é educação para. Sua finalidade, portanto, está fora dela e só é possível identificar esta finalidade em contextos históricos sociais específicos” (Arruda, 1989, p.70).

Continuando com o autor, a razão de ser da educação é o de conceber o sistema educativo não como simples depositário ou canal de transmissão de um conhecimento já acabado e definitivo que se chama equivocadamente de saber científico, mas sim, como um processo complexo de relações de ensino-aprendizagem que visa acima de tudo capacitar os educadores e os educandos desde a infância para se auto-educarem, isto é, pensarem e agirem com autonomia e assim, descobrirem e reconstruírem o conhecimento. “Trata-se aqui, do desafio de articular dialeticamente a prática com a teoria, o fazer e o saber, o agir com o pensar, condição indispensável (independente do nível de formação) para que tenhamos sujeitos autônomos, eficientes e criativos” (Arruda, 1989, p.72).

E como tal, segue o autor enfocando que tais concepções obrigam a uma profunda reflexão com relação aos programas e as disciplinas, os métodos pedagógicos e os materiais didáticos, a relação educando-educador e, enfim, o próprio espaço-tempo em que deve se desenvolver o processo educativo.

Ou como complementa Minayo (1989, p.79) quando refere que “a esse processo educativo que a burguesia e seu estado reagem, tentam negá-lo, desarticulá-lo, confundi-lo, vão se

construindo um conjunto de práticas e de concepções sobre o todo social que questiona e desafia as práticas e concepções hegemônicas ora vigentes”.

Por não se dar a devida ênfase a esse processo educativo que tenta ser negado e destruído, partimos do pressuposto que não apenas o saber transmitido nas escolas é histórico, na sua produção e sistematização, mas o próprio conceito de educação é uma construção histórica. Vemos que não apenas os conteúdos escolares têm de passar por uma crítica séria, mas o nosso saber sobre por onde passa o educativo, tem de passar por uma crítica.

Minayo (1998) enfoca também que na história da educação, encontramos tendências ou concepções pedagógicas diferentes, seja privilegiando o educador, o educando, o conteúdo, o método, porém os conflitos maiores se dão em torno da própria constituição e compreensão do que seja o saber, a educação, ou seja, trata-se de conflitos não tanto em torno de uma teoria da educação escolar, mas de uma teoria da história e do social e sobretudo, de uma teoria da produção-formação dos homens na história.

Pensamos que a educação do homem para o trabalho e pelo trabalho será a nova proposta pedagógica, pois “já não se sustentam propostas pedagógicas que separa as funções intelectuais das funções técnicas; pelo contrário, o que se exige do homem moderno é uma formação que permita captar, compreender e atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito político e produtivo, que, potencialmente dirigente, tenha conhecimento científico e consciência de seus direitos e deveres para dominar a natureza e transformar as relações sociais, e isto também independe do nível de formação” (Kuenzer, 1989, p. 24).

Ou como diz a autora “a questão ser política e não metodológica por depender do tipo de homem que se pretende formar; o que domine apenas o ‘fazer’, e portanto submisso e dependente de especialistas que conceberão o processo de trabalho externamente a ele, rebaixado à condição de mero executor ou aquele que domine os princípios teórico-metodológicos que explicam suas ações instrumentais, de modo a dominar um trabalho em sua dimensão de totalidade e ao mesmo tempo exercer sua capacidade criativa” (Kuenzer, 1989, p. 24).

Neste contexto, concordamos com Bagnato (1999) quando diz que se torna um desafio trabalhar na formação de profissionais, inclusive da área da saúde, especificamente os de Enfermagem, pois, se por um lado os requisitos exigidos na formação destes profissionais pelo mercado são muitos, atendendo principalmente, uma lógica empresarial capitalista, do

outro, está a responsabilidade e o compromisso ético de assumir uma formação que compartilha de uma política voltada para as necessidades da maioria da população.

Este processo também, segundo a autora “traz diversos desafios que exigem um enfrentamento e superação por parte dos educadores que atuam na formação de profissionais comprometidos com uma leitura crítica dos problemas políticos, econômicos e sociais, onde as áreas da saúde e da educação se inscrevem, entendendo que elas recebem as influências de um contexto geral, de uma nova ordem mundial e de um modelo neoliberal, posto em curso em diversos países que tem contribuído combater as desigualdades e as exclusões de muitos” (Bagnato, 1999, p. 32).

Diante da problemática explicitada, mais do que nunca, os educadores em geral, bem como, os que estão atuando na formação profissional de Enfermagem, não poderão se eximir de uma reflexão que considere o sentido social, ideológico e político destas mudanças; e em que medida as escolas e as universidades, colaboram para explicitar as influências e conseqüências deste processo, tendo em vista que este é um importante papel social e educativo que elas tem a desempenhar.

Enfim, este compromisso implica também, considerar as diferentes dimensões presentes na educação: a técnica, a humana, a política, a histórica, a social, a cultural, a ética, a estética, a epistemológica, a filosófica, a psicológica, a afetiva, superando visões e concepções lineares que tendem a alienar os sujeitos envolvidos no processo. Cumpre-nos aproveitar com responsabilidade as oportunidades tão duramente conquistadas, a fim de fazer crescer nossa participação na sociedade brasileira e usufruirmos tudo o que temos feito por merecer.

7.4. Tecendo as considerações finais

Construir os passos que compôs a dissertação, seguindo um método construtivista e convergente-assistencial, foi algo emocionante e surpreendente, uma vez que eu não fiz previsões sobre qual seria a receptividade do tema pedagógico que elegi, nem das respostas das escolas nem das respostas dos enfermeiros-educadores participantes com os quais eu desejava trabalhar.

A trajetória não foi fácil, mas temos a certeza, de que tentamos fazer o melhor, refletindo em grupo sobre nossa prática, respeitando nossas convicções teóricas, políticas, ideológicas, estéticas, éticas e morais. Desta forma, sinto-me vitoriosa, porém, saudosa ao concluir este trabalho, mas não o processo de reflexão neste despertado.

O desafio foi lançado, se alcançarmos o sucesso colocando em prática nossas concepções, quem têm a ganhar é a educação profissional de Enfermagem e a sociedade brasileira.

Entendo que o enfoque dado a este estudo foi inovador, posto que, a partir de nossos encontros durante a prática, consubstanciamos teorizações, quando compartilhamos nossas visões de mundo através dos temas geradores. Por isso, foi uma abertura a recomeços, dado o estado de conclusão jamais alcançado em prática dessa natureza.

Barreto (1999) nos diz que um dos recomeços se dá neste momento em que um esforço de abstração reúne convergências e divergências no plano das suposições que foram vindo à tona, a partir das situações concretas enfrentadas na trajetória desta prática pedagógica com os enfermeiros educadores.

As experiências vividas foram trabalhadas e expostas através de estratégias pedagógicas em que o lúdico e o imaginário foram representados e se comportaram como instrumentos de estimulação e desenvolvimento intelectual com a expressão criativa dos enfermeiros-educadores. Mas, ir além da experiência sem dela mesma se descolar foi um exercício feliz e por vezes solitário, e a felicidade solitária é dolorosa, pois o mestre nasce da exuberância da felicidade e da solidão e, ser mestre é isto: é ensinar a felicidade (Alves, 2000).

Compreendemos quando estávamos reunidos (as) que o fazer Enfermagem não é próprio de um ser único, solitário. A Enfermagem é realizada em grupo, por uma coletividade. Por isso, se a troca de experiências é fator fundamental para o conhecimento humano na Enfermagem, ela é ainda mais necessária para que os que nela atuam tenham condições de explorar, em interação com o outro, a sua experiência pessoal e profissional, pois cada indivíduo possui uma forma própria de ver e analisar determinadas situações.

Além disso, considerando que cada um se aprimora em uma área específica de atuação, deve ocorrer um intercâmbio de experiências e opiniões para que haja o conseqüente crescimento pessoal e profissional e se aprimore o processo educativo.

Durante toda a trajetória percorrida no mestrado, foi grande a preocupação em trazer alguma contribuição significativa para os cursos de formação profissional em Enfermagem e, conseqüentemente, para a qualidade do cuidado prestado em nossas instituições de saúde. Entretanto é importante considerarmos que cada enfermeiro-educador participante encontrava-se em diferentes estágios deste processo de transição por serem de Escolas diferentes e conseqüentemente adotarem propostas pedagógicas diferentes, ou não adotarem nenhuma proposta, como relatado por Dialética:

“Acho que é muito importante ter conhecimento não somente das tendências pedagógicas, mas também das teorias administrativas, para poder ter um norte na trajetória didático-metodológica adotada por mim, mas nem sempre a escola onde nós atuamos, tem uma metodologia de trabalho sistematizada e muito menos instituída” (Dialética).

Rezende (1986) que estudou a evolução do pensar e do fazer diz que “as tarefas do fazer manual estão ligadas às classes socialmente inferiores, enquanto que as atividades intelectuais são privativas das elites pensantes, apesar de não haver nenhum suporte técnico ou científico que justifique “separação da organização do trabalho do próprio trabalho” (Saupe apud Rezende, 1998).

Na mesma linha de crítica aos saberes da Enfermagem, alguns autores como Melo (1986); Pires (1986); Nakamae (1987), entre outros, estudaram a evolução do pensar e do fazer expressa na literatura sob a ótica do materialismo histórico, e concluem que “a explicação para a permanente disputa e conflito entre enfermeiras e categorias auxiliares repousa na separação e a origem de classe diferente, aliada à diferenciação de salário e ao papel desempenhado pelo enfermeiro, como gerenciador, quase sempre autoritário, dos interesses das instituições ou dos patrões para quem trabalha e não deve ser identificada como problemas de ordem pessoal” (Saupe apud Melo, 1998, p. 51).

Nesta perspectiva, o que interessa nesta discussão, é avançarmos em termos de uma metodologia dialética que se comprometa com a formação crítica, reflexiva e ética, objetivando a participação dos futuros profissionais nas mudanças sociais e para isto, há que se desnudar as relações de poder¹⁶ e saber e de desigualdade que se estabelecem na nossa sociedade. O que nos interessa, é buscar caminhos alternativos que nos ajudem a trabalhar com a inclusão de todos os cidadãos no seu direito a educação (Bagnato,1999).

No entanto, hoje ainda se observa que as relações de poder, apesar do tão propalado trabalho de equipes na área da Enfermagem, permanecem quase intocáveis e contradições subjacentes a estas relações de poder têm nítidos reflexos na profissão, uma vez que, com a divisão social e técnica do trabalho, fica instituída a hierarquização verticalizada do trabalho

¹⁶ O poder é aqui entendido, não como propriedade de uma classe ou de uma categoria, mas como relação, como exercício e estratégia; o poder não localizado no aparelho de estado ou na sua soberania, mas também no estado como suas formas terminais, pois, provém de todos os lugares, o poder não subordinado as outras relações, como de conhecimento, sexuais ou decorrentes de processo econômicos, porém sendo imanente a tais relações, tendo nelas um papel diretamente produtor, o poder não agindo por violência repressão ou ideologia, numa imagem negativa, mas em toda sua positividade, pois o poder produz verdades, produz saber (Foucault, 1989).

da Enfermagem, normatizada no Artigo 15, da Lei nº 7.498/86 e no Artigo 15, do Decreto nº 94.406/87, que regulamenta o Exercício Profissional da Enfermagem, estabelecendo os limites do pensar e agir quando discrimina as atividades por nível profissional, cabendo ao enfermeiro pensar, e ao nível profissional, somente o fazer, sob a supervisão do enfermeiro.

A estas implicações éticas, vejo que dentre os desafios que se coloca à Enfermagem nesse novo milênio, é o da superação dessas contradições, ou seja, o desafio atual está em desenvolver programas de formação capazes de dar conta dessa nova conformação social.

No nível da divisão social do trabalho é preciso que o enfermeiro (a) ao invés de controlar, supervisionar, alie-se aos demais níveis da categoria, promovendo o enfrentamento entre o fazer intelectual e manual, descaracterizando assim, a divisão social no e para o trabalho.

Daí a necessidade das escolas e universidades de Enfermagem permitirem que as contradições existentes na profissão aflorem e sejam tratadas ao longo do processo de formação do indivíduo. Profissionalizar o indivíduo, ou seja, prepará-lo para a prática profissional, requer do docente a sensibilidade necessária para libertá-lo da relação de dependência e permitir-lhe a aquisição da autonomia. Tal autonomia o levará a liberar-se dos rituais de poder que dificultam o exercício do pensamento, que lhe restringem o poder decisório e a capacidade de discernimento.

Formar profissionais com possibilidades de ultrapassarem o agir mecanicamente, movido por regras e normas prescritas, pois o não-pensamento pode levar os indivíduos a acostumarem-se a não decidir por si próprios, a acatar regras e códigos que lhes são apresentados muitas vezes, independente dos seus conteúdos, num aparente adormecimento da capacidade de pensar, refletir, divergir e resistir (Lunardi, 1995).

Desta forma, sinto-me vitoriosa, porém saudosa ao concluir este trabalho, pois percebi que através do processo de interação e das vivências oportunizadas, este referencial teórico-metodológico foi possível de ser aplicado na prática, pois percebi que o sócio-interacionismo aliado ao construtivismo foi uma teoria como marco norteador da prática e método como modelo de abordagem dos temas discutidos durante a trajetória, necessitando de melhor compreensão, levando o aperfeiçoamento e o crescimento da profissão/disciplina que escolhi e a qual busco contribuir.

A tropical landscape featuring a row of palm trees on a hill overlooking a beach and the ocean. The scene is captured in a soft, slightly hazy light, with the palm trees' reflections visible in the water. The overall tone is serene and natural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. P. A prática de Enfermagem como subsidio para a formação do enfermeiro. In: Seminário: A Prática de Enfermagem e o Currículo da Graduação. Ribeirão preto, mar. 1985. **Anais...** Ribeirão Preto, 1985. p. 53-59.

ALVES, Rubens. **Alegria de ensinar**. 2 ed. Campinas - São Paulo: Papirus, 2000. ISBN 85-308.0590-9.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 2 ed. Campinas - São Paulo: Papirus, 2000. ISBN 85-308-0589-5.

_____. **Entre a Ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. ISBN 85-15-01900-0.

_____. **Navegando**. São Paulo: ARS Poética, 1997. ISBN 85-85470-57-7.

ARGENTA, Maritê Inez. Compreender o processo de trabalho da Enfermagem: uma necessidade para a profissão. Florianópolis, 2000. **Dissertação** (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

ARRUDA, Maria da C. Calmon. Qualificação Versus Competência. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.26, n.2, maio/ago., 2000.

ARRUDA, J. M.; OLIVEIRA, M. A. A . de . **A fundamentação filosófica da democracia**: O povo, Fortaleza, jul., 2000. p. 3.

ARRUDA, Marcos. Trabalho e conhecimento: Dilemas da educação do trabalhador. In: **Articulação trabalho-educação visando uma democracia integral**. 1989. p. 61-74.

ARRUDA, Francimar Duarte. Os olhares contemporâneos. In: LINHARES, Célia (Org.). **Políticas do conhecimento, velhos contos, novas contas**. Niterói, intertexto, 1999.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**. 5 ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2001. ISBN 85-326-2024-8.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro**. 6 ed., São Paulo: Ática, 1996.

AZEVEDO, Rosimeiry Capriata de Souza; RAMOS, Regina Souza. Educar para a autonomia: uma construção possível no ensino da ética. **Rev. Texto e Contexto Enferm.** , Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 346 – 356, jan/abr., 1999.

BACKES, Marli S. Estilo de pensamento e práxis na enfermagem: a construção do estágio pré-profissional. Florianópolis, 1999. **Tese** (Doutorado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

BAGNATO, Maria Helena Salgado. “Concepções Pedagógicas no Ensino de Enfermagem no Brasil”. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, V.6, n.3, p. 241-258, set./ dez. 1997.

BARRETO, Carolina Sampaio. A dimensão prospectiva do ensino aprendizagem do aleitamento materno – uma experiência com crianças escolares. Florianópolis, 1999. **Dissertação** (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1997, 229p. ISBN 972-44-0898-1.

BARROS, Stella Maria Pereira et al. “Projeto Político da Enfermagem para o ano 2000”. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.45, n2/3, p.98 –104, abr. /set. 1992.

BECKER, Fernando. O que é Construtivismo. **Revista de Educação -AEC**, jun, 1992.

BOFF, L. **O despertar da água**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **Pedagogia Simbólica**: a construção amorosa do conhecimento de ser. Rio de Janeiro: Record, 1996. 333 p. ISBN 85-01-04608-6.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos e Saúde. Mercado de trabalho em Enfermagem no Brasil: **PROFAE – Programa de formação de trabalhadores na área de Enfermagem**. Brasília: Ministério da Saúde, 1998.

_____. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. **Referências conceituais para a organização do sistema de competências do PROFAE**. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

_____. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico na área de Saúde. Texto elaborado pela equipe técnica constituída pelo Ministério da educação e ministério da Saúde, com apoio técnico da Organização Panamericana de Saúde - OPS. Brasília, 1999. (**mimeo**).

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE nº 16, de 05 de outubro de 1999.

_____. Resolução CEB/CNE nº 04 de 08 de dezembro de 1999.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

_____. Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Fundação Serviços de Saúde Pública. Enfermagem: legislação e assuntos correlatos. Rio de Janeiro (GB), 3 ed. vol I. 1974.

BRITO, Valdete Herdt. Processo ensino – aprendizagem da assistência de Enfermagem: Ação e reflexão sobre a realidade com o corpo discente. Florianópolis: UFSC, 1997. **Dissertação** (Mestrado em Enfermagem) Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

CAPELLA, Beatriz Beduschi. Uma abordagem sócio-humanista para um “modo de fazer” o trabalho de enfermagem. Florianópolis, 1996. **Tese** (Doutorado em Enfermagem) – Curso de Pós-graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

CARVALHO, A. C. Orientação e Ensino de Estudantes De Enfermagem no Campo Clínico. São Paulo, 1972, 126p. **Tese** (Doutorado em Enfermagem). Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

_____. Associação Brasileira de Enfermagem Brasil (1926-1976). **Documentário**. Brasília. Associação Brasileira de Enfermagem, 1976. 514 p.

CARRETERO, Mário. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. ISBN 85. 73.07.228.8.

CASTRO, Amélia Domingues de. **Piaget e a didática**. São Paulo: Saraiva, 1974.

CESTARI, Maria Elisabeth. Vivenciando um processo educativo: um caminho para ensinar – aprender e pesquisar. Rio Grande, 1999. **Dissertação** (Mestrado) - FURG.

CUNHA, M.I. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM editora, 1998.

CUNHA, Marcos Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998. 89 p. ISBN 85.326.1316-0.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1996.

DALL'AGNOL, Clarice Maria. O agir – refletir- agir nos movimentos de integração e diferenciação de uma equipe de enfermagem em relações de trabalho. Florianópolis, 1994. **Dissertação** (Mestrado em Enfermagem) UFSC, 1994.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. 117 p. ISBN 85-323-0412-5.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 14). ISBN 85-249-0282-5.

_____. **A nova LDB: Ranços e Avanços**. 9 ed. Campinas-São Paulo: Papyrus, 1999. 111 p. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). ISBN 85-308-0448-1.

_____. Educação Profissional: Desafio da Competência Humana para Trabalhar. In: **Educação Profissional: O debate da (s) competência (s)** – Brasília: MTb , SEFOR, 1997.

_____. **Educar pela pesquisa**. Capinas-São cx Paulo: Autores Associados, 1996, 192 p.

DEJOURS, C. **A Banalização da Injustiça Social**. 4 ed. Rio de janeiro: FGV, 2001, 160 p. ISBN 85-225-0266-8.

_____. **O Fator Humano**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999, 102p. ISBN 85-225-0221-8.

_____. **A loucura do Trabalho:** estudo de psicopatologia de trabalho. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Psicodinâmica do Trabalho.** São Paulo: Atlas, 1994, 145p. ISBN 85.224-1061-5.

FERNANDES, R.C. **Privado, porém público:** o terceiro setor da América latina. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1994.

FERNANDES, J. D. O Sentido político, ideológico e econômico da expansão das Escolas de Enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem.** v. 1. n.1, p. 62-72, 1983.

FERNANDES, Geani. M. Desenvolvendo uma prática em busca de um processo de avaliação humanizado e participativo nos estágios supervisionados de enfermagem. **Relatório do Projeto da Prática Assistencial,** UFSC, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1989. 295 p.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forno Universitária, 1995. 239 p.

FORESTI, M. C. P. P. Prática docente na Universidade: a contribuição dos meios de comunicação. **Tecnologia educacional,** v. 22, n.125, p. 3-7, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 184 p. 184 p. (Edição o Mundo, Hoje, v. 21).

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro da pedagogia do oprimido. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998. 245 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e terra, 1997. 165 p. ISBN 85-219-0243-3.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992. 154 p.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Abreu Édila Maria. “A enfermeira e a sua concepção de corpo no processo de trabalho”. **Hospital,** Brasília, V. 49, n. 1, p. 75-82, jan/mar. 1996.

FREITAG, B. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do Construtivismo pós-piagetiano. In: GRSSSI, E.P., BORDIN, J. (orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano:** um novo paradigma sobre a aprendizagem. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **O indivíduo em formação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994. 112 p. (coleção da Nossa Época, v. 30). ISBN 85-249-0521-2.

_____. **Piaget: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador. In: **trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador**: Impasses teóricos e práticos. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 13-26.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação, crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 167 – 189.

_____. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento**: teorias em conflito. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 14-25.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. 333 p. ISBN 85-249-0595-6.

GANDIN, Danilo; GANDIM, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 176 p. 1999.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como Prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1999. 111 p.

_____. **Escola e Transformação Social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos H. Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. 3 ed. Porto Alegre, 1998. 112 p.

GANDIN, Luis Armando. **Educação Libertadora: Avanços, Limites e Contradições**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GASTALDO, Maria Denise; MEUER, Dagmar Estermann. A formação da Enfermeira: Ênfase na Conduta em Detrimento do Conhecimento. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v.42, p. 7-13, jan/dez., 1989.

GELAIN, Ivo. O significado do êthos e da consciência ética do enfermeiro em suas relações de trabalho. São Paulo: USP, 1991. 147ps. **Tese** (Doutorado): Universidade de São Paulo. 1991.

GERMANO Raimunda M. **Educação e ideologia da Enfermagem no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Ética na educação da enfermagem. In: **Encontro de Enfermagem da Região Sudeste**, 4, 1993. Vitória –ES, 1993.

_____. **A ética e o ensino de ética na enfermagem do Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. À ética na formação dos profissionais de saúde. In: Bagnatto, M.H.; COCCO, M. I.; SORDI, M. R. **Educação, Saúde e Trabalho**: antigos problemas, novos contextos, outros olhares. Campinas – São Paulo: Alínea, 1999.

GEIB, L. T. C. ; MIGOTT, A . M. B. ; CARVALHO, R. M. A . de ; MOCINHO, R. R. Os rituais de poder na educação formal do enfermeiro. **Rev. Texto e Contexto Enfermagem** v. 8, n.1, p. 80-92, jan/abr. 1999.

GOMEZ, Carlos Minayo. Trabalho e Conhecimento: Dilemas da educação do trabalhador. In: **Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento**. 1989. p. 42-53.

GUIMARÃES, M. M. **Criatividade na concepção do produto**. Florianópolis: eps.ufsc.br/dissert/cap3htm, 1995.

GUIMARÃES, J. ^a P. Graduação e Pesquisa. In: MEC-CAPES. **Discussão da Pós-graduação brasileira**. Brasília, CAPES, 1996, p. 79-90, v. 1.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GROSSI, Esther P.; BORDIN, Jussara (Org.). 8 ed. **Construtivismo pós-piagetiano**: um novo paradigma sobre aprendizagem. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

HAGUETE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HORR, Lidvina. Formação de profissionais de Enfermagem de nível médio. Cidadania em conquista? – Aspectos normativos. **Anais...**, 2º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em enfermagem no Brasil. Florianópolis: ABEn-Sc, 1998,p. 63-75.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IMBERBÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: tornar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77). ISBN 85-249-0764-9.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: UNESP, 1990.

KUENZER, Acácia Zenaida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 26-55.

_____. Trabalho e Conhecimento: Dilemas da educação do trabalhador. In: o trabalho. In: **O trabalho como princípio educativo**. Cad. Pesquisa São Paulo. (68): ps. 21 –28, fev., 1989.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).ISBN 85-249-0678-2.

LOPES, Maria Júlia Marques. O trabalho da enfermeira: nem público, em privado, feminino, doméstico e desvalorizado. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 41,

n. 3/4, p. 211-217, jul/dez, 1988.

LOUREIRO, Mariângela. Despertando para uma prática reflexiva e transformadora entre professoras e alunas de enfermagem. Florianópolis: UFSC, 2000. **Dissertação** (Mestrado em Assistência de Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

LOUREIRO, Mariângela de Magalhães; VAZ, Marta R. Cezar. Projeto Pólitico-pedagógico para os cursos de Enfermagem: Reflexões a partir da prática educacional. **Rev. Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.8, n1, p. 133-148, jan/abr. 1999.

LUNARDI, Valéria Lerch. Uma crítica da moral da obediência para a busca de uma moral autônoma da enfermeira. **Rev. Texto e Contexto Enf.**, Florianópolis, v. 4, n.2, p.73-92, jul/dez. 1995.

LUNARDI, V. L. BORBA, M. R. O pensar e o fazer da prática pedagógica: a busca de uma nova enfermeira. In: SAUPE, R. et al. **Educação em Enfermagem**. Série Enfermagem - REPENSUL. Florianópolis: UFSC, 1998.

LUNARDI FILHO, W. D. O mito da subalternidade do trabalho da enfermagem à medicina. Florianópolis: 1998. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina. 1998.

_____. Prazer e sofrimento no trabalho: contribuições à organização do processo de trabalho da enfermagem numa unidade de internação. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília. V.50, n 1, p. 77-92, jan. 1997.

MACLAREN, Peter. Uma obra que continuará a influenciar gerações de educadores, ativistas e estudiosos em todo o mundo. **Pátio**, Porto Alegre n. 2, p. 13. Ago./out. 1997.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena barreiro Alves. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MATUI, Jiron. **Construtivismo** Teoria construtivista sócio histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1996. 247p. ISBN 85-16-01313-8.

MELO, C. Divisão social do trabalho em enfermagem. São Paulo: Cortez, 1986.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 2 ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 128 p. ISBN85-7490-004-4.

MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. Campinas: Papirus, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, 128p. ISBN 85-286-0764-X.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. 177p. (Coleção Epistemológica e Sociedade).

_____. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. A formação do enfermeiro. **Rev. Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 67-68, jul. 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998. 269 p. ISBN85-271-0181-5.

_____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 79 p. ISBN 85-326-1145-1.

NAKAMAE, Djair Daniel. **Novos caminhos da enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

NAKAMAE, D. D. Mudança no perfil do estudante da EEUSP em quinze anos – 1973 a 1988. **Rev. Esc. Enf. USP**. São Paulo: v. 26, n.1, mar., 1992.

NEVES, E. P.; GONÇALVES, L. H. As questões do marco teórico nas pesquisas de Enfermagem. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem. 3 1984. Florianópolis, **Anais...** 1984. p. 210 – 227.

NIETSCHE, Elisabeta Albertina. **Tecnologia emancipatória: possibilidade para a práxis de Enfermagem**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000, 360 p.

_____. Uma Proposta emancipatória para o Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Santa Maria, 1993. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 1993.

_____. As teorias da educação e o ensino da enfermagem no Brasil: In: Saupe, R et al. **Educação em Enfermagem** Série Enfermagem – REPENSUL. Florianópolis: UFSC, 1998.

NIETSCHE, Elisabeta Albertina; LEOPARDI, Maria Tereza. Tecnologia Emancipatória: uma perspectiva de transformação da práxis de Enfermagem. **Revista Texto e Contexto de Enfermagem**, v. 9, n. 1., p. 25-41, jan./abr., 2000.

OLIVEIRA, Francisca Valda Silva de. Currículo Mínimo: Graduação em Enfermagem. In: **1º Seminário Nacional de Diretrizes para a educação em Enfermagem no Brasil**. Documento final. UERJ, Rio de Janeiro, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Simmus, 1997.

PADILHA, Maria Itayra de Souza. “A mulher enfermeira nos âmbitos domésticos, familiar e público”. **Rev. Esc. Enfermagem USP**, São Paulo, v.29, n. 3, p. 230, 1995.

_____. A história e o cotidiano da Enfermagem. In: **Anais...**, 11º ENFSUL. Porto Alegre-RS, 2000.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 2 ed. São Paulo: Plexus, 1998, 170 p. ISBN 85.85689-40-4.

PATRÍCIO, Zuleica M. **Ser saudável na felicidade-prazer: uma abordagem ética e estética pelo Cuidado Holístico-Ecológico.** Pelotas/Florianópolis: UPPEL/UFSC, 1996.

PATRÍCIO, Zuleica M A dimensão Felicidade-prazer no processo de viver saudável individual e coletivo: Uma Questão Bioética numa Abordagem Holístico-Ecológica. Florianópolis: UFSC, 1995. **Tese** (Doutorado em Filosofia de Enfermagem) Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Lisboa: Porto Editora, 1995. 238p.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, J. **Epistemologia genética.** Petrópolis: Vozes, 1971.

RAMOS, F. R. S. O processo de trabalho de educação em saúde. In. RAMOS, F. R. S; VERDI, M. M; KLEBA, M. E. **Para pensar o cotidiano: educação em saúde e a práxis da enfermagem.** Série Enfermagem. Florianópolis: UFSC, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 7 ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

REIBNITZ, Kenya Schmidt. Enfermagem: espaço curricular e processo criativo. In: SAUPE, R. **Educação em Enfermagem.** Florianópolis: Editora da Ufsc, 1998.

REIBNITZ, Kenya Schmidt; HERR, Lidvina; SOUSA, Maria de Lourdes de. (Org.) As políticas de Educação e de Saúde e a Enfermagem. Florianópolis: UFSC, CCS, NFR, SPB, 1999. **Série: Especialização em Metodologia do Ensino para Profissionalização em Enfermagem: Módulo 2,** 179p.

_____. Educação, Trabalho e Enfermagem. Florianópolis: UFSC, CCS, NFR, SPB, 2000. **Série: Especialização em Metodologia do Ensino para Profissionalização em Enfermagem: Módulo 3.** 143p.

RODWELL, Mary K. Um modelo alternativo de Pesquisa: O construtivismo. **Rev. FAEEBA,** Salvador, n.3, jan/dez, p. 125-141, 1994.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência.** São Paulo: Cortez, 1993. 86 p. (Questões da Nossa Época). ISBN 85-249-0492-5.

ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar.** São Paulo: Cortez, 1998. 118 p. (Questões da Nossa Época; v. 68). ISBN 85-249-0682-0.

_____. **Construtivismo e Mudança.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997. 86 p. (Questões da Nossa Época; v. 29). ISBN 85-249-0523-9.

REZENDE, A. L. M. **Saúde: dialética do pensar e do fazer.** São Paulo: Cortez, 1988.

RESENDE, L. M. G. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto Político da Escola: uma construção possível**. 7 ed. Campinas: Papirus, 1998.

SANTOS, I. C. R.; TELES, L. F. P. P. Avaliação da qualidade de ensino prestado pelo supervisor docente e o supervisor docente-assistencial. **Cogitare Enfermagem**. Curitiba: v. 3, n. 1, p. 77-84, jan./jun.1998.

SAUPE, Rosita (org.). **Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: UFSC, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999. 342p. (coleção educação contemporânea). ISBN 85-85701-45-5.

_____. **Política e Educação no Brasil**. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1996 a.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1996 b.

_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1988.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1993, 1999. (Coleção polêmica do nosso tempo; v. 5). ISBN85-85701-23-4

SIQUEIRA, Hedi G. S. **O enfermeiro e sua prática assistencial integrativa: construção de um processo educativo**. Bagé: Educamp, 1998.

SIQUEIRA, Hedi G. S.; PORTELLA, Marilene Rodrigues; AREJANO, Cerês Braga. A produção do conhecimento: o construtivismo como estratégia metodológica. **Rev. Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 9, n.1, p. 93-111, jan./abr., 2000

SILVA, Maria Elizabeth Kleba. “Enfermagem e Cidadania: Reflexões acerca das políticas Sociais”. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 1. n. 1, p.74 – 88, jan./jun., 1992.

SILVA, Ezequiel T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 57). ISBN 85-249-0208-6.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. O construtivismo na sala de aula. In: **Os professores e a concepção construtivista**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

SORDI, Mara, Regina Lemes de; MAGALHÃES, Lígia M. T.; SAMPAIO, Sueli. F. O saber e o poder da escola a serviço da cidadania do enfermeiro: Mentiras que parecem verdades. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 49, n. 3, p. 391-398, jul./set., 1996.

_____. Estabelecendo novos vínculos entre o ensino e prática de administração de Enfermagem. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 89-101,

jul/dez.1996.

SORDI, Mara Regina Lemes de. "O caos nosso de todo o dia: o ensino na área da saúde num sistema em crise". **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p.71, set./dez. 1997.

SORDI, Mara. Regina. Lemes de; BAGNATO, Maria. Helena. S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. **Revista Latino-Americano Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 83-88, abril, 1998.

SORDI, M. R. L.; SAMPAIO, Sueli F.; ALVES, Flávia. P.; ADÃO, Gabriela. A mudança da prática docente como determinante de um novo conceito de qualidade de ensino em enfermagem. **Revista Texto e Contexto de Enfermagem**, Florianópolis, v. 8, n.1, p. 243-256, jan./abr., 1999.

TRENTINI, Mercedes; PAIM, Ligia. **Pesquisa em Enfermagem: uma modalidade convergente-assistencial**. Florianópolis: UFSC, 1999. 162 p. (Série Enfermagem; REPENSUL - UFSC).

_____. Enfermagem ciência ou profissão? **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, 13 (1): 28-33, jan., 1992.

VASCONCELOS, V. M.R.; VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VÁSQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Ética**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 2000. 191 p. ISBN 85-336-0818-7.

_____. **Obras escolhidas**. Madri: Virol, 1996.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o homem primitivo e a crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este instrumento tem a intenção de obter o seu consentimento por escrito para participar da pesquisa que irei desenvolver nas Escolas, nos meses de março a julho do corrente ano.

O estudo que proponho realizar busca desvelar, junto aos enfermeiros-educadores de enfermagem, a seguinte questão norteadora: **Como os enfermeiros (as) que exercem o papel de educadores na prática de ensino do nível médio refletem sua práxis?**

Os relatos obtidos serão confidenciais e, portanto, não utilizarei os nomes dos participantes em nenhum momento, garantindo sempre o sigilo da pesquisa e os preceitos éticos da profissão.

Saliento que após a coleta de dados, seu relato será entregue para o seu parecer final, estando você livre para argumentar, interferir ou recusar as informações, como também desistir de participar do estudo em qualquer momento.

Será entregue a você uma cópia deste termo, e outra ficará arquivada com a pesquisadora. Fornecerei abaixo o meu nome com os respectivos contatos, onde você poderá comunicar-se quando assim o desejar.

Certa de sua colaboração agradeço a sua disponibilidade em participar do estudo, nos possibilitando a aquisição de novos conhecimentos, bem como as prováveis mudanças que repercutirão em nossa prática pedagógica enquanto processo de trabalho.

PESQUISADORA: Enf^ª. Claudinete M^a da C. Bezerra Vasconcelos.

ORIENTADORA: Enf^ª. Dr^a. Marta Lenise do Prado

Telefones: (48) 269 –7232 e 9980 – 3153

e-mail : claudinete@ aol. com

Eu,.....,Consinto em participar desta pesquisa, desde que respeite as respectivas proposições contidas neste termo.

Florianópolis, março de 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
MESTRADO EM ASSISTENCIA DE ENFERMAGEM
DISCIPLINA: Prática Assistencial em Enfermagem
PROFESSORA ORIENTADORA: Dra. Marta Lenise do Prado.
MESTRANDA: Claudinete M^a da Conceição Bezerra Vasconcelos

TEMA: Técnica Pedagógica

CONTEÚDO: Educação: Analisar (os valores/crenças) relacionados a como se concretiza na prática de ensino médio de enfermagem o compromisso social e ético do enfermeiro-educador.

DURAÇÃO: 50 minutos

RECURSOS HUMANOS: - Enfermeiros-educadores das Escolas
- Mestranda (pesquisadora)
- Demais relações do processo de trabalho da escola

RECURSOS MATERIAIS:

- Papel Kraft
- Cola
- Fita Adesiva
- Canetas Hidrocor
- Fotógrafo
- Tapetes Coloridos
- Revistas

PEDAGOGIA: Sócio-interacionista

METODOLOGIA:

- Apresentação do que vai ser realizado (05 minutos);
- Reflexão e Construção do mural didático sobre o tema gerador (o compromisso social e ético dos enfermeiros-educadores) (25 minutos);
- Fechamento apresentando e esclarecendo a linha do trabalho sócio-interacionista dentro do processo construtivista (10 minutos).
- Aplicar instrumento de avaliação do processo por escrito (10 minutos).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
MESTRADO EM ASSISTENCIA DE ENFERMAGEM
DISCIPLINA: Prática Assistencial em Enfermagem
PROFESSORA ORIENTADORA: Dra. Marta Lenise do Prado.
MESTRANDA: Claudinete Maria da Conceição Bezerra Vasconcelos

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA DINÂMICA (MURAL DIDÁTICO)

1ª) Como se sentiu sendo sujeito desta dinâmica?

2ª) Esta dinâmica propiciou a aprendizagem do conhecimento? Caso afirmativo qual?

3ª) Identifique as facilidades e dificuldades sentidas no processo.

Sua contribuição foi muito importante para o sucesso deste estudo, Obrigado.