



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
DOUTORADO EM ENFERMAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FILOSOFIA, SAÚDE E SOCIEDADE**

**LUIZ ANILDO ANACLETO DA SILVA**

**PERSPECTIVAS DE TRANSCENDER NA EDUCAÇÃO NO TRABALHO:  
TENDÊNCIAS DA ENFERMAGEM LATINO-AMERICANA**

**2007**

S586p Silva, Luiz Anildo Anacleto da  
Perspectivas de transcender na educação no trabalho: Tendências da enfermagem latino-americana / Luiz Anildo Anacleto da Silva; orientadora Vânia Marli Schubert Backes. – Florianópolis. – 230 f.

Tese (doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

1. Educação – trabalho 2. Enfermagem 3. Conhecimento I. Backes Vânia Marli Schubert II. Título III. Tendências da enfermagem latino-americana.

CDU: 37:331  
37.616-083

Patrícia da Rosa Costa  
CRB10 / 1652

**LUIZ ANILDO ANACLETO DA SILVA**

**PERSPECTIVAS DE TRANSCENDER NA EDUCAÇÃO NO TRABALHO:  
TENDÊNCIAS DA ENFERMAGEM LATINO-AMERICANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Título de Doutor em Enfermagem - Área de concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Educação, Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes

**2007**

**LUIZ ANILDO ANACLETO DA SILVA**

**PERSPECTIVAS DE TRANSCENDER NA EDUCAÇÃO NO  
TRABALHO: TENDÊNCIAS DA ENFERMAGEM LATINO-  
AMERICANA**

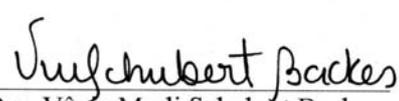
Esta TESE foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para  
obtenção do Título de:

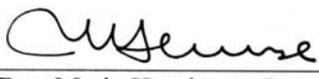
**DOCTOR EM ENFERMAGEM**

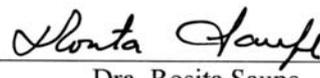
e aprovada em 30 de novembro de 2007, atendendo às normas da legislação vigente da  
Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Enfermagem,  
Área de Concentração: **Filosofia, Saúde e Sociedade.**

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Marta Lenise do Prado  
Coordenadora do Programa

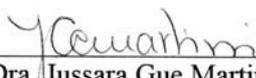
**Banca Examinadora:**

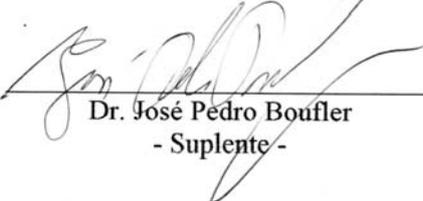
  
\_\_\_\_\_  
Dra. Vânia Marli Schubert Backes  
- Presidente -

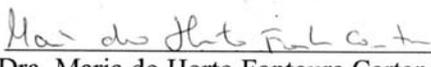
  
\_\_\_\_\_  
Dra. Maria Henriqueta Luce Kruse  
- Membro -

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Rosita Saupe  
- Membro -

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Marta Lenise do Prado  
- Membro -

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Jussara Gue Martini  
- Membro -

  
\_\_\_\_\_  
Dr. José Pedro Boufler  
- Suplente -

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Maria do Horto Fontoura Cartana  
- Suplente -

## **LEITURA DA IMAGEM GRÁFICA**

Imagens são superfícies que pretendem representar algo. A imagem pode representar uma diversidade de significações, que nem sempre remetem ao visual (visível). As leituras de imagens podem ser interpretadas de diferentes formas. A imagem gráfica destacada no início do estudo, na leitura do autor da tese, pode ser lida da seguinte maneira: o conta-gotas que instila água refere-se ao cuidado com a educação no trabalho a qual necessita ser gradual e contínua; a planta remete a vida que precisa ser constantemente cuidada para que possa se desenvolver, transformar-se, e transcender-se; a terra representa as diferentes concepções educativas, e o vaso representa a estruturação dos programas educativos. Como referenciado anteriormente, novos olhares poderão fazer diferentes leituras da mesma imagem, ficando esta, a critério do leitor.

## **Dedicatória**

A **Cleci**, esposa, amiga, companheira de todas as horas e momentos, que sempre acreditou que a nossa vida poderia ser diferente;

Aos filhos **Gabriela** e **Bernardo** os quais tenho a incumbência de cuidar.

Aos amigos **Hélio** e **Maria Salete**, pela amizade e apoio nos momentos de dificuldades e aflições.

## Agradecimentos

A Professora *Vânia*, pelos ensinamentos, dedicação, exemplo de coerência e humanismo, pelo olhar crítico e exigente e, sobretudo, pela disponibilidade de estar contiguamente acompanhando. Nesta trajetória se construiu conhecimentos, mas, principalmente, admiração pessoal e respeito profissional;

A professora *Marta Prado*, pela amizade, pela compreensão, pelas críticas sinceras, justas e verdadeiras, a qual contribui para a construção deste estudo;

A Professora *Rosita Saupe*, mestre e educadora, orientadora no mestrado, que vem acompanhando minha trajetória desde o mestrado, pelo exemplo de profissionalismo e generosidade, por me fazer sentir cuidado;

A Professora *Eniva Stumm* colega de disciplina na UNIJUÍ, pela incansável disponibilidade em auxiliar, pelo incentivo, dedicação e também por não medir esforços para que meus objetivos fossem alcançados;

A *Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*, pela ajuda e incentivo a qualificação profissional e as *chefias do Departamento de Ciências da Saúde da UNIJUÍ*, e as *coordenações do Curso de Enfermagem pelo apoio e compreensão*;

A todos os *participantes do EDEN*, em especial, as professoras *Marta, Maria do Horto, Kenya, Vânia, Jussara*. As bolsistas, *Mariana Martendal, Eluana Rosso, Mônica Lino e Sabrina Telma Martins*. As colegas *Rosane, Janice, Edinéia, Lita, Nádia, Fabiane, Daniela, Roberta, Rosane, Neila, Zídia* [...];

Aos colegas de aula: *Ana Rosete, Cláudia, Carlos Medrano, Francisca, Laura, Luiz Alberto, Mara, Maria Selo, Marlene, Nen Nalú, Rosângela, Sandra Márcia, Silvana e Silviomar*;

A *Sandra Márcia* que mostrou ser possível os diferentes serem parecidos, pelas críticas e também pelas palavras de apoio nos momentos de apreensão e dificuldades. A *Fabiane Ferraz*, pela amizade pura e verdadeira, pelas palavras de conforto, pelas nas construções conjuntas para o fortalecimento recíproco. Em especial, a colega *Helena Vagheti* por comprovar que existe a possibilidade de uma amizade autêntica, verdadeira e fraterna;

Aos *Professores do Programa de Pós-Graduação*, em especial: *Alacoque, Ana Lúcia, Denise, Flávia, Gelson, Kenya, Maria Bettina, Maria do Horto, Maria Itayra, Marta, Selvino, Telma, Vânia*;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação com destaque para a Srta *Claudia Crespi Garcia* e Sr. *José Jorge C. Siqueira*;

Professores membros da banca, *Vânia Backes, Marta Prado, Rosita Saupe, Maria Henriqueta Kruse, Jussara Gue Martini, José Pedro Boufler e Maria do Horto Fontoura Cartana*;

Ao *Programa de Pós-Graduação em Enfermagem*, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina, por oportunizar que os sonhos possam se tornar realidade.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da. **Perspectivas de transcender na educação no trabalho:** tendências da enfermagem latino-americana. 2007. 230 p. Tese (Doutorado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Linha de Pesquisa: Educação, Saúde e Enfermagem  
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes

## RESUMO

O objetivo deste estudo está em evidenciar as tendências de educação no trabalho na América Latina as quais estão sendo veiculadas nos periódicos de enfermagem, analisando-as crítica e reflexivamente. Na revisão da literatura utilizaram-se autores de diferentes áreas de atuação, em especial da enfermagem. A construção do referencial filosófico teve como base a Teoria Problematizadora de Paulo Freire e a Práxis de Adolfo Sánchez Vázquez, secundados por outros autores. Metodologicamente este estudo pode ser classificado como qualitativo, exploratório, com pesquisa documental. Para organizar os dados da pesquisa foi construído um software que permitiu o armazenamento de dados como: origem dos artigos publicados; formação, titulação e área de atuação dos autores; as revistas foram catalogadas pela denominação, número volume, ISSN, ano, mês e cidade em que foram publicadas. A pesquisa envolveu 18 periódicos que disponibilizam textos integrais e livres, com a revisão de 299 exemplares, 3310 de resumos e palavras chaves, dos quais foram retirados 70 artigos completos sobre a educação no trabalho de 07 diferentes países latino-americanos. Na contextualização do cenário do estudo evidenciaram-se pontos críticos na enfermagem, tais como: diversidade de formação, insuficiência quantitativa e qualitativa de pessoal, migração de enfermeiras, concentração em grandes centros urbanos. Estratégias de resolução a serem implementadas a médio e longo prazo são preconizadas na Agenda de Saúde para América-OPAS/OMS, associações profissionais e de classe, fundações filantrópicas, entre outras. No tratamento dos dados obtidos construíram-se seis categorias e as subseqüentes estruturas de resposta: as tendências de educação no trabalho, educação no trabalho e níveis de práxis, a educação no processo de trabalho na enfermagem, a educação no trabalho e a relação entre cuidar e educar, a educação no trabalho e a construção do conhecimento e a educação no trabalho na perspectiva do empoderamento dos sujeitos. Evidencia-se a possibilidade de transcendência em países como Brasil, Chile, Colômbia e México, em razão da amplitude das propostas de educação, embasamento em teorias educativas, formação, capacitação e titulação de recursos humanos, a articulação entre docência/serviços e as políticas de saúde. Na Argentina as ações educativas estão mais para a conservação em moldes tecnicistas. Em Cuba, a ênfase na obtenção dos resultados reforçam o tecnicismo com viés ideológico, enquanto que no Paraguai as propostas de educação no trabalho são praticamente incipientes. A construção desta pesquisa mostra que as possibilidades de transcendência estão na aproximação de teoria e prática, estruturação dos serviços, com propostas de educação no trabalho que permitam o empoderamento dos sujeitos.

**Descritores:** educação em enfermagem, recursos humanos em enfermagem, pesquisa em educação de enfermagem, cuidados de enfermagem.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da. **Perspectives of transcending of education at work: tendencies of latin-american nursing**. 2007. Graduate Program in Nursing. Doctoral Program. Federal University of Santa Catarina. 230 p.

Adviser: Phd. Vânia Marli Schubert Backes

## ABSTRACT

The objective of this study is to show the tendencies of education at work in Latin America which are linked with the Nursing periods, analyzing the critics and reflexive. In the revision of the authors literature different areas of actuation were used, especially nursing. The construction of philosophical references has as a base the Problematical Theory of Paulo Freire and the customs of Adolfo Sanchez Vasquez, supported by other authors. Methodologically this study can be classified as qualitative, exploratory, with documental study. To organize the data of the study a software was constructed that permits the storage of data like: the origin of articles published; formation, title and area of actuation of the authors; the magazines were cataloged by denomination, volume number, ISSN, year, month and the city in which they were published. The study involves 18 periods that permits a availability of integral texts and are free, with the revision of 299 examples, 3310 of abstracts and keywords, out of which 70 complete articles on education at work of 07 different Latin – Americans countries. In the contextualization of study scenario we can see the critical points of nursing, like: the diversity of formation, insufficient quantitative and qualitative of people, migration of nurses, concentration in grand urban centers. The strategy and resolution that are to be implemented in medium and long period are pre agenda in the Health Agenda for America – OPAS / OMS, professionals associations and the class, philanthropic foundations, among others. In the treatment of data obtained six categories are constructed and next structures of reply: the tendency of education at work, education at work and the level of the practice, education in the work process in nursing, education at work is the relation between care and educate, education at work is the construction of knowledge and education at work in the perspective of empowerment of people. As shown the possibility of transcending of countries like Brazil, Chile, Colombia and Mexico, in the light of the amplitude of the education proposal, based on educative theories, formation, capacity and titled of human resources, the articulation between docent/services and the health political. In Argentina the educative actions are more of conservation in technical model. In Cuba, the emphasis in obtaining of results reinforces the technical with ideological line while in Paraguai the proposals of education at work are practicalment incipient. The construction of this study shows the possibility of transcendences are in the approximation of theory and practical, construction of services, with proposals of education at work that permits the empowerment of people.

**Keywords:** Education in nursing, Human resources in nursing, Study of education in nursing, Care in Nursing.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da. **Perspectivas para trascender en la educación en el trabajo**: tendencias de la enfermería en América Latina. Curso de Postgrado en Enfermería. Universidad Federal de Santa Catarina, 230 p.

Orientador: Profesora Dra. Vânia Marli Schubert Backes

## RESUMEN

El objetivo de este estudio consiste en evidenciar las tendencias de la educación en el trabajo en América Latina, que son divulgadas en los periódicos de enfermería, analizándolas crítica y reflexivamente. En esta investigación, la revisión de la literatura se hizo con autores de diferentes áreas, especialmente de la enfermería. La construcción del referencial filosófico se basó en la Teoría Problematizadora de Paulo Freire y en la Praxis de Adolfo Sánchez Vázquez, secundados por otros autores. La metodología empleada en este estudio es de carácter cualitativo exploratorio, con investigación documental. Para organizar los datos de la investigación se construyó un *software* que permitió el almacenamiento de los datos de la siguiente manera: el origen de los artículos publicados; la formación, titulación y área de trabajo de los autores; las revistas se catalogaron según la denominación, el número, volumen, ISSN, año, mes y la ciudad en que fueron publicadas. La investigación se realizó en 18 periódicos donde se divulgan textos integrales y libres, con la revisión de 299 ejemplares, 3310 resúmenes y palabras claves, de los cuales fueron seleccionados 70 artículos completos sobre la educación en el trabajo, de siete países latinoamericanos. Al analizar el contexto de estudio se evidenciaron algunos puntos críticos en la enfermería, a saber: diversidad de formación, escasez cuantitativa y cualitativa de personal, migración de enfermeras, concentración en grandes centros urbanos. Las estrategias de resolución a ser puestas en ejecución a medio y largo plazo son divulgadas en la Agenda de Salud para América – OPAS/OMS, así como, en las asociaciones profesionales y de clase, y en las fundaciones filantrópicas, entre otras. A partir del análisis de los datos obtenidos se construyeron seis categorías y las subsiguientes estructuras de respuesta, a saber: las tendencias de la educación en el trabajo; la educación en el trabajo y los niveles de praxis; la educación en el proceso de trabajo en la enfermería; la educación en el trabajo y la relación entre cuidar y educar; la educación en el trabajo y la construcción del conocimiento; y, la educación en el trabajo desde la perspectiva del empoderamiento de los sujetos. En algunos países como Brasil, Chile, Colombia y México se evidencia la posibilidad de trascendencia, en virtud de la amplitud de las propuestas de educación, del embasamiento en las teorías educativas, de la formación, la capacitación y la titulación de los recursos humanos, así como de la articulación entre la docencia/servicios y las políticas de salud. En la Argentina, las acciones educativas son más hacia la conservación, privilegiando los aspectos técnicos. En Cuba, el énfasis puesto en el logro de resultados, refuerza el tecnicismo con inclinación ideológica, mientras que en Paraguay, las propuestas de educación en el trabajo son prácticamente incipientes. Con la elaboración de esta investigación se muestra que las posibilidades de trascendencia residen en la aproximación de la teoría y la práctica, la estructuración

de los servicios, con propuestas de educación en el trabajo que permitan el empoderamiento de los sujetos.

**Palabras clave:** Educación en enfermería; Recursos humanos en enfermería; Investigación de educación en enfermería; Cuidados de enfermería.

## LISTA DE SIGLAS

ABEn - Associação Brasileira de Enfermagem

ACETERA - Asociación de Escuelas Terciarias de Enfermería de la República Argentina

ACHIEEN - Associação Chilena de Educação em Enfermagem

ACOFAEN - Associação Colombiana de Faculdades de Enfermagem

AEUERA - Associação da Escola Universitárias de Enfermagem da República Argentina

ALADEFE - Associação Latino-Americana das Escolas de Enfermagem

ANEC - Associação Nacional de Enfermeiras Colombianas

APS - Programa de Atenção a Saúde

ASEDEFE - Asociación Ecuatoriana de Escuelas y Facultades de Enfermería

ASOVESE - Asociación de Venezolana de Educación Superior en Enfermería

ASPEFEN - Asociación Peruana de Facultades y Escuelas de Enfermería  
Asociación Peruana de Facultades y Escuelas de Enfermería

BDENF - Base de Dados em Enfermagem

BVS - Biblioteca Virtual em Saúde

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBEn - Congresso Brasileiro de Enfermagem

CME – Centro de Material e Esterilização

CEPEn - Centro de Estudos e Pesquisas em Enfermagem

CIES - Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviços

CIPE - Classificação Internacional das Práticas de Enfermagem

CHEN - Centro Internacional de Investigação em Enfermagem

CINAHL - Cumulative Index Nursing Allied Health Literature

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre educação de adultos

CUIDEN PLUS - Base de Dados da Fundação Index

DGES - Departamento de Gestão de educação na Saúde

Dialnet - Base de Dados de Revistas Espanholas e Hispanoamericanas

Ebsco - Base de dados de publicações periódicas em todas as disciplinas

EDUBASE - Base de Dados da Faculdade de Educação

ERIC - Education Resources Information Center

FAPERGS - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

FEMAFEE - Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería

FEPPEN - Federação Pan-americana de Profissionais de Enfermagem  
LAPTOC - Latin American Periodicals Tables of Contents  
LATINDEX - Índice Latino-americano de Publicações Científicas Seriadas  
LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe de Ciências da Saúde  
MEDLINE - International Nursing Index  
MERCOSUL - Mercado Comum do Cone Sul  
OEA - Organização dos Estados Americanos  
OMS - Organização Mundial da Saúde  
OPAS - Pan America health Organization  
PERÍODICA - Base de dados Bibliográfica em Ciências e Tecnologia  
PRODEC-Programa de Desenvolvimento da Enfermagem em Centro América e Caribe  
PRODENS - Projeto de Desenvolvimento do Ensino na Enfermagem  
PUBLINDEX - Sistema Nacional de indexação e homologação de Revistas Especializadas  
REAL - Rede de Enfermagem da América Latina  
Redalyc - La hemeroteca científica en línea  
RENE - Revista de Enfermagem do Nordeste  
SciELO - Scientific Electronic Library Online  
SGTES - Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação em Saúde  
SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida  
SOBECC - Sociedade Brasileira de Enfermeiros de Centro Cirúrgico  
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
ULRICH's - International Periodical's Directory  
UNESCO - United National Education Scientific and Cultural Organization  
UPF - Universidade de Passo Fundo

## LISTA DE QUADRO

<b>Quadro 1</b> - Relação de países, revistas, artigos e artigos com a temática educação no trabalho. ....	<b>82</b>
--	-----------

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Número de revistas, exemplares e percentuais de artigos pesquisados por país. ....84
- Figura 2** – Formação e titulação dos autores de artigos publicados nas revistas pesquisadas. ....85

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS .....	11
LISTA DE QUADRO .....	13
LISTA DE FIGURAS .....	14
INTRODUÇÃO .....	17
<b>1 PANORAMA DE SAÚDE E DA ENFERMAGEM NA AMÉRICA LATINA.....</b>	<b>28</b>
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>40</b>
2.1 Educação no trabalho e construção do conhecimento .....	40
2.2 Educação e organização do trabalho .....	42
2.3 Desafio da educação no trabalho para a enfermagem.....	45
2.4 Educação no trabalho na congruência do cuidar e educar .....	51
2.5 Educação, autonomia e emancipação.....	54
2.6 Educação no trabalho e empoderamento dos sujeitos .....	57
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO-FILOSÓFICO.....</b>	<b>63</b>
3.1 Concepção e níveis de práxis .....	65
3.2 Práxis, educação e conhecimento.....	71
3.3 Práxis como possibilidade de inovação e de transformação.....	74
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>76</b>
4.1 Tipo de estudo.....	76
4.2 Fonte e coleta de dados.....	77
4.3 Análise.....	77
4.4 Passos da pesquisa .....	80
4.4.1 Pré-análise .....	80
4.4.1.1 Delimitação do campo de análise.....	80
4.4.1.2 Fontes de dados.....	81
4.5 Exploração do material.....	83
4.5.1 Classificação .....	83
4.5.2 Codificação .....	83
4.5.3 Categorização .....	83
<b>5 RESULTADOS.....</b>	<b>84</b>
<b>5.1 Categorias.....</b>	<b>87</b>
<b>5.1.1 Categoria I – Educação no trabalho e tendências educativas .....</b>	<b>88</b>
5.1.1.1 Educação no trabalho na perspectiva da transformação dos sujeitos.....	89
5.1.1.2 Educação permanente e a possibilidade de transformação na educação e saúde .....	96
5.1.1.3 A educação problematizadora crítica e reflexiva .....	103
5.1.1.4 Educação no trabalho e a possibilidade do desenvolvimento de competências .....	106
5.1.1.5 Educação no trabalho direcionada à capacitação técnica.....	109
<b>5.1.2. Categoria II - Educação no trabalho e os níveis da práxis. ....</b>	<b>121</b>
5.1.2.1 Educação no trabalho como possibilidade de uma práxis reflexiva, transformadora e criadora. ....	122
5.1.2.2 Educação no trabalho e a práxis reiterativa e imitativa .....	132

<b>5.1.3 Categoria III - A educação no processo de trabalho na enfermagem.....</b>	<b>141</b>
5.1.3.1 Interesses organizacionais e a inserção da educação no processo de trabalho em enfermagem .....	142
5.1.3.2 Os desafios da reorganização do processo de trabalho.....	145
<b>5.1.4 Categoria IV - Educação no trabalho e a relação entre cuidar e educar</b>	<b>153</b>
5.1.4.1 Educação no trabalho para a qualificação do cuidado aos usuários .....	154
5.1.4.2 Educação no trabalho, o cuidado e o autocuidado.....	158
<b>5.1.5 Categoria V – Educação no trabalho e a construção do conhecimento .</b>	<b>164</b>
5.1.5.1 Educação no trabalho e o fomento à construção de conhecimentos .....	165
5.1.5.2 Educação no trabalho e construção de conhecimentos na/para a prática profissional .....	172
<b>5.1.6 Categoria VI - Educação no trabalho e a possibilidade de empoderamento dos sujeitos. ....</b>	<b>178</b>
5.1.6.1 Educação no trabalho e as possibilidades de empoderamento dos sujeitos .....	179
<b>6 CAMINHOS DA TRANSCENDÊNCIA .....</b>	<b>189</b>
<b>6.1 Possibilidades de transcender a partir da organização do processo educativo.....</b>	<b>190</b>
<b>6.2 Possibilidades de transcender com a utilização das teorias educativas... </b>	<b>191</b>
<b>6.3 Possibilidades de transcender com a adoção de políticas de estruturação dos serviços de educação no trabalho. ....</b>	<b>192</b>
<b>6.4 Possibilidades de transcender a partir de projetos inovadores de educação no trabalho.....</b>	<b>196</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>204</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>209</b>

## INTRODUÇÃO

Viver significa um contínuo aprendizado, aprende-se de diferentes formas, em diversos lugares e momentos, consecutivamente. Com o advento das tecnologias de informação e os recursos da informática, a temporalidade dos conhecimentos adquiridos torna-se cada vez mais breve, impondo um ritmo contínuo de aprendizado. A opção pela “educação no trabalho” vem de longa data e relacionam-se a estudos, reflexões e vivências. Os desafios do cotidiano nos induzem a percorrer caminhos que levem ao contínuo aprimoramento, pois ao mesmo tempo em que se constroem e se incorporam novos conhecimentos, compreende-se a importância da contínua qualificação e do que esta pode representar no plano pessoal, profissional e as repercussões sociais advindas da adoção destas condutas. Conseqüentemente, projeta-se na educação no trabalho a oportunidade de transacionar e socializar conhecimentos para intervir e transformar realidades.

Para tanto, parte-se da premissa de que a educação no trabalho possa constituir-se em alternativas para compor conhecimentos a partir da relação de aproximação que possa se estabelecer entre educar-cuidar e teoria-prática. Conseqüentemente, este estudo se dá a partir de inúmeros autores, contudo, a base de sustentação está em Freire e Vázquez. Assim, busca-se em Freire subsídios para sustentar as acepções educativas, e em Vázquez a aproximação dos preceitos teóricos e práticos, com expressão da práxis nos diferentes níveis.

Com o intuito de estabelecer uma aproximação entre educar e cuidar encontra-se em Freire (1998) inspiração para comparativamente concebê-los como integrativos, ou seja, projeta-se a educação no trabalho na perspectiva de se educar e cuidar sistematicamente, situação em que os sujeitos possam educar/cuidando-se e cuidar/educando-se.

A essência da pedagogia Freireana está na possibilidade de transformar, e tem como base a consciência de que a educação não possui o poder de fazer todas as transformações sociais, entretanto, as mudanças na sociedade dependem da educação. Assim, se a educação não pode transformar o mundo, pode transformar as pessoas, que por sua vez, ao se assumirem como seres transformadores, podem intervir nas transformações sociais. Assim, visualiza-se um processo educativo de

potencialização dos sujeitos, que permitem perpassarem ao existente ao exercitarem formas de educação em que o sujeito<sup>1</sup>-trabalhador<sup>2</sup> tenha participação ativa no desenvolvimento de conhecimentos científicos, técnicos, políticos, éticos e humanos, inseridos em cenários que incluem o social, o político, o econômico e o cultural.

Especificamente, ao procurar-se uma definição de educação no trabalho, a OMS - Organização Mundial de la Salud (1982) trata-a como um processo que inclui todas as experiências posteriores à formação inicial, com a finalidade de preparar melhor as pessoas no desenvolvimento de suas habilidades profissionais. Já no Brasil, a lei n.º 94.406, de 1986, no art. 8º, estabelece como prerrogativa do enfermeiro “*participação nos programas de treinamento e aprimoramento de pessoal de saúde, particularmente nos programas de educação continuada*” (CoREn-RS 1997, p.21).

No entendimento de Marin (2000), a educação no trabalho busca romper com o conformismo ante as idéias recebidas/impostas, superar a rotina que esvazia, imobiliza e afronta a capacidade crítica e criadora dos sujeitos-trabalhadores, objetiva também descobrir e produzir novos conhecimentos. Bezerra (2003) visualiza a educação no trabalho como amparo fundamental para qualificar a assistência e, conseqüentemente, as condições de saúde da população. Contribui nesta definição, Bagnato (1999), ao enunciar que a educação é um processo que ultrapassa os limites dos sistemas educacionais, fazendo parte de toda a vida dos indivíduos, em uma sociedade em contínuas transformações e que produz constantemente novas tecnologias, conhecimentos e saberes profissionais.

Salum (2000) compreende que a educação, enquanto processo acompanha o ser humano a partir de suas origens. Na visão ontológica de ser mais, os sujeitos

---

<sup>1</sup> O sujeito, na teoria do conhecimento, a partir de Descartes e do pensamento moderno, é definido como “[...] o espírito, a mente, a consciência, aquilo que conhece, opondo-se ao objeto, como aquilo que é conhecido. Sujeito e objeto definem-se, portanto, mutuamente, como pólos opostos na relação de conhecimento” Japiassú, Marcondes, (2001, p.255). Para Vázquez (1977, p.83) sujeito – o homem “é impulso de realizar-se, de dar-se, de criar-se numa objetividade e de criar-se a si mesmo”.

<sup>2</sup> A denominação adotada neste estudo de sujeito-trabalhador é concebida a partir do que propõem Capella, Gelbcke; Monticelli (2002, p.34). Nesta, os sujeitos são vistos de forma multidimensional e assim podem ser definidos: identidade complexa (identidade pessoal, profissional e institucional). O sujeito-trabalhador é visto nas suas múltiplas dimensões. Dimensão individual: a totalidade do ser, o processo saúde-doença, a saúde do trabalhador, sofrimento e realização no trabalho. Dimensão relacional: necessidades interpessoais, relações internas na equipe e relações externas na atuação profissional. Dimensão operativa: significação do trabalho, operatividade e criatividade. Dimensão do conhecimento: domínio do processo de trabalho / práxis coletiva.

assumem o compromisso com a sua realidade, de forma que possam transformá-la. A autora ratifica que a amplitude do espaço educativo não se restringe ao espaço formal da escola, pois este pode acontecer em diversos momentos e locais, como na rua, no lazer e no trabalho. Especificamente, a educação no trabalho parte da conscientização, valorização e do pleno desenvolvimento de suas potencialidades individuais, tornando-os (as) críticos (as), criativos (as) e participativos (as). Assim, define-a como

um conjunto de práticas educacionais críticas, planejadas no sentido da ação-reflexão-ação para promover oportunidades de desenvolvimento do ser humano-trabalhador(a) de enfermagem de forma contínua e sistemática, com a finalidade de mantê-lo atualizado(a) e favorecer questões relativas à satisfação e desenvolvimento das dimensões pessoais, profissionais e institucionais, reconhecendo o caráter de sua totalidade (SALUM, 2000, p.52).

Motta (1998) traz um entendimento diferenciado em relação aos processos educativos. Este procura estabelecer parâmetros que possam subsidiar uma diferenciação entre a educação continuada e a educação permanente. Em razão deste fato, estabelece preceitos na construção de uma proposta de educação permanente, a partir de alguns pressupostos: a educação constitui-se processos contínuos e dinâmicos; todo o grupo social é educativo; o projeto educativo deve ser participativo no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação associados à flexibilidade de retificações e ajustes no transcorrer do processo. De outra forma, o mesmo autor situa a educação continuada como destinada à aquisição de informações e atualização de conhecimentos técnicos. Esta utiliza metodologias tradicionais de educação. Já a educação permanente tem/teria uma maior amplitude, pois se dá a partir de determinantes sociais e econômicos, com o propósito de transformar conceitos e valores, sendo os sujeitos o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Especificamente em relação à Educação continuada, na V CONFINTEA (1999), traçou-se uma série de preceitos a respeito desta modalidade educativa: a educação é um direito e está relacionada ao exercício da cidadania plena; a educação que se dá ao longo da vida engloba todos os processos de aprendizagem; a contribuição da educação continuada passa ser preponderante para a criação de

uma sociedade mais tolerante e instruída para o desenvolvimento socioeconômico, pessoal, profissional e cultural dos sujeitos. Esse é um processo de longo prazo, e está voltado ao desenvolvimento do senso de responsabilidade das pessoas e comunidades, ao promover a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos; a educação continuada pode contribuir para a promoção da saúde e na prevenção das doenças, constituindo-se em importantes retornos os investimentos na educação em saúde; utiliza-se de tecnologias capazes de associar a experiência profissional com a formação.

No Brasil, a Portaria 198/2004, do Ministério da Saúde propõem a implantação de Pólos Permanentes de Educação, que estrategicamente buscam transformar e qualificar as ações e os serviços, os processos formativos, as práticas pedagógicas e de saúde. Para tanto, a proposta educativa está destinada à aprendizagem no trabalho, onde ‘aprender e ensinar se incorpora ao cotidiano das organizações e ao trabalho’. Propõem um processo educativo que tem como base a aprendizagem significativa<sup>3</sup>. Nesta perspectiva a Educação Permanente busca transformar as práticas profissionais existentes através de respostas construídas a partir da reflexão de trabalhadores e estudantes. Assim, esta proposta pode ser entendida como ‘aprendizagem-trabalho’, pois acontece a partir do cotidiano das pessoas e das organizações. Para tanto, parte dos problemas enfrentados na realidade, e dos conhecimentos e experiências dos sujeitos (SGTES/DGES, 2005a).

A proposta ministerial busca mudanças significativas e profundas, pois tem uma política nacional de formação de profissionais, principalmente a partir da constituição dos Pólos de Educação Permanente em educação para a consolidação do SUS, com elaboração de projetos de mudanças em educação técnica, na graduação, pós-graduação, programas de residências, entre outras. Como se pode perceber, a proposta ministerial é ampla e busca mudanças significativas no ensino formal e não formal (SGTES/DGES, 2005a).

Conseqüentemente, o Programa de Educação Permanente, proposto pelo Ministério da Saúde, procura integralizar o processo educativo, ao permitir a participação de vários segmentos sociais, em especial, os prestadores dos serviços

---

<sup>3</sup> A aprendizagem significativa acontece quando se aprende uma novidade que faz sentido. Assim, isso geralmente ocorre quando a novidade responde a uma pergunta, e o conhecimento novo é construído a partir do diálogo. (SGTES/DGES, 2005a).

e os sujeitos usuários<sup>4</sup>, estabelecendo-se o objetivo primordial: a consolidação e o fortalecimento do SUS – Sistema Único de Saúde. Nesta proposta parte-se dos princípios que orientam este sistema, ou seja, a construção descentralizada; a universalidade; a integralidade; e a participação popular. A educação permanente busca possibilitar, concomitantemente, o desenvolvimento pessoal e institucional, assim como busca fortalecer as ações de formação com a gestão dos serviços e com controle social (SGTES/DGES, 2005a).

A denominação dever ser de educação ‘continuada’ ou ‘permanente’?. Estudos de Cocco (1999), Salum (2000), Santiago, Lopes, Caldas (2002), Silva, Ferraz e Backes (2005) mostram que os programas educativos podem ser nomeados de formas diferenciadas, as quais incluem treinamento em serviço, educação no trabalho, educação em serviço, gestão do conhecimento, educação corporativa, educação continuada, educação em saúde, educação continuada no trabalho, práticas educativas para gestão em saúde e educação permanente, prática educativas em saúde, entre outras.

Independente de terminologias utilizadas, Cocco (1999) salienta que a essência do processo educativo está em prever ações que permitam a construção da cidadania, que criem condições de desenvolver a autonomia, o compartilhamento de conhecimentos e a interação no aprendizado. Assim, o processo educativo destina-se à adaptação, ao aperfeiçoamento, à atualização, à ampliação do saber, das competências, ao crescimento individual e profissional, com sentido de responsabilidade social. Esta relação tende a se tornar clara, no entendimento de Bagnato (1999), na qual a relação que se estabelece é que educação continuada é um processo que ultrapassa os limites dos sistemas educacionais, presentes durante toda a vida dos indivíduos, inseridos em sociedades em contínuos movimentos e transformações.

Mesmo que este não seja o objetivo deste estudo, ou seja, encadear discussões a respeito de terminologias, necessita-se dizer que o termo ‘educação continuada’ vem sendo utilizado com maior frequência pela enfermagem. Na busca de elucidar o assunto, pode-se observar que diversos autores na enfermagem

---

<sup>4</sup> Emprego a denominação de sujeitos usuários para todas as pessoas que se utilizam de alguma forma dos serviços de saúde. O usuário é descrito no dicionário Aurélio como “cada um daqueles que usam ou desfrutam alguma coisa coletiva, ligada a um serviço público ou particular. Aquele que possui ou frui alguma coisa pelo direito de uso” (Dicionário Eletrônico Aurélio, 2004).

(Bagnato, 1999; Silva, 2000; Schmidt, 2002; Backes, *et.al.*, 2002; Marin, 2000, Salum, 2000, Silva, Ferraz e Backes, 2005) [...] procuram caracterizar os programas de educação continuada, como destinados à valorização e à promoção dos sujeitos, defendem uma metodologia participativa, com a inserção dos sujeitos nos processos educativos. Por entender que as diferenças sejam mais semânticas do que de conteúdos, é que nossa opção recaiu sobre denominação de educação no trabalho<sup>5</sup>.

A educação no trabalho concebida neste estudo parte de alguns princípios: a utilização da educação como forma de transcendência<sup>6</sup> na enfermagem; da definição de propostas que incluam teoria e prática, que seja contínua, ampla, que abrigue teorias diferenciadas, que seja clara e eqüitativa. Suficientemente abrangente que possa proporcionar o desenvolvimento integral<sup>7</sup> e a potencialização dos sujeitos. Parte de uma concepção educativa que permita aos sujeitos aprender a apreender, construir conhecimentos para promover a autonomia individual e coletiva, de estar conectado com o seu meio cultural, profissional [...]. Assim, o processo educativo se dá para, com e através dos sujeitos e é razão destes e a vinculação com o compromisso social que se projeta a educação no trabalho.

O termo é 'educação no trabalho', mas não é só para o trabalho, é para a vida, para toda a vida, para os sujeitos. A educação, nesta perspectiva, tem o compromisso com a inovação e a transformação, para tanto, é engajada, é política, e tem como opção o fortalecimento dos sujeitos nos diferentes estratos sociais.

---

<sup>5</sup> Para o embasamento teórico de educação no trabalho, contidas no estudo, aparecem citações de diferentes denominações, tais como: educação continuada, educação continuada no trabalho, formação continuada, educação de adultos, educação permanente, educação em serviço, treinamento em serviço, práticas educativas [...]. Para manter a fidelidade aos autores dos textos, estas são descritas conforme referenciadas pelos autores.

<sup>6</sup> Diz Abbagnano (2003) que o termo transcendência pode ser utilizado com dois significados diferentes: no primeiro descreve um estado ou condição do princípio divino, do ser além de todas as experiências humanas ou do próprio ser. No segundo, transcender é o ato de se estabelecer uma relação, sem que esta signifique unidade ou identidade de seus termos, mas sim garantindo, com a própria relação à alteralidade. Para Japiassú; Marcondes (2001) A noção de transcendência opõe-se a de imanência, designando algo que pertence à outra natureza, que é exterior, que é de ordem superior. No dicionário Aurélio (1999) a transcendência é descrita como a qualidade ou estado de transcendente. Que transcende; muito elevado; superior, sublime, excelso. Que transcende do sujeito para algo fora dele. Que ultrapassa a nossa capacidade de conhecer.

<sup>7</sup> Neste entendimento o desenvolvimento integral dos trabalhadores passa a ser concebido na forma que permita aos sujeitos constituírem-se nas dimensões técnicas, humanas, sociais, políticas [...] estes são percebidos como seres históricos, indivisíveis que mantêm uma relação no e com o trabalho. Em Capella, Gelbcke, Monticelli (2002, p.26) o desenvolvimento individual e coletivo dos trabalhadores se dá a partir do reconhecimento das dinâmicas envolvidas e pelo respeito a varias dimensões da pessoa humana que envolve aspectos emocionais, cognitivos e motores. Dessa forma, a educação passa a ser concebida como um "processo integral e contínuo, voltado à ampliação do repertório existencial e à sensibilização para o contato de cada pessoa consigo mesma e em suas múltiplas interações com o meio natural e social".

Nesta acepção a educação não dicotomiza vida pessoal e profissional, porque se está abordando um sujeito único, da inseparabilidade da vida pessoal e profissional.

Desta forma, entende-se educação no trabalho destina-se a criar condições e possibilidades para a transformação dos sujeitos, de forma que os permita aprimoram-se como cidadãos, cômnicos dos direitos e deveres, conscientes e coerentes de suas responsabilidades e compromissos frente à sociedade em contínuas transformações. Isto porque a relação que se estabelece entre sujeito-sociedade pode se efetivar através de uma relação de interesses e compromissos, assim, preconiza-se a educação como fomentadora desta relação.

Parte-se da perspectiva que a educação possa se dar em diversos momentos e lugares, da relação de experiências pessoais e profissionais, em diferentes cenários que incluem as organizações governamentais e não governamentais, entidades sindicais, grupos comunitários, organizações governamentais e não governamentais, escolas, cooperativas, universidades [...], situação em que todos os segmentos possa ser reciprocamente beneficiados.

Assim, se concebe o processo educativo que se utiliza de metodologias de ensino-aprendizagem e vivências que preconizem a ênfase no, para e com os sujeitos, em que a base de sustentação parte das necessidades individuais, organizacionais e sociais. A V CONFINTEA (1999, p.23) preconiza que a educação no trabalho seja desenvolvida durante toda a vida, e que através desta “o objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem estar geral”.

Esta forma de conceber a educação encontra sentido em estudos de Capella, Gelbcke e Monticelli, (2002) em que os sujeitos são vistos de forma multidimensional, não havendo separação do profissional, do pessoal e do social, e os programas educativos encontram-se voltados para vida dos sujeitos. Por conseguinte, a premissa da multidimensionalidade dos sujeitos, permite-se conceber propostas educativas inovadoras e ultrapassar a concepção de ‘preparar os sujeitos para o trabalho’ e investir em programas educativos transformadores que permitam aos ‘sujeitos construir-se no plano pessoal, profissional e social’.

### **Relacionando a trajetória pessoal com a proposta do estudo**

A partir das experiências vivenciadas entendi ser necessário acrescer estudos ao trabalho a ser desenvolvido, e mediante a oportunidade de trabalhar este tema

procurei manter relação de proximidade e interatividade com profissionais da área de educação no trabalho, acrescentar estudos individuais e coletivos, e também participar em grupos de estudos e pesquisas. Assim, com relação a esta construção, um dos estudos realizados por Silva, Ferraz e Backes (2005) mostra as tendências educativas publicadas nos principais periódicos de enfermagem nos últimos quarenta anos.

O desenvolvimento da pesquisa (*op. cit*) contribuiu para maior compreensão dos diferentes direcionamentos de educação, evidenciadas nas publicações de periódicos nas últimas quatro décadas. O estudo mostra a existência de diferentes concepções: ora mais voltada à adequação das técnicas, que busca moldar o indivíduo às normas e rotinas institucionais. A outra têm a perspectiva de transcender, entendendo a educação continuada como um processo facilitador, capaz de proporcionar o desenvolvimento de um indivíduo consciente e reflexivo, inserido dentro de um contexto sócio-econômico, político e histórico na busca de uma relação de profissionalismo, utilização de preceitos de cidadania mediados pela ética. Assim como propostas que procuram intermediar diferentes concepções.

Nesta percebe-se que as concepções educativas vêm sendo revisitadas, com uma convergência que busca a renovação do 'saber fazer educativo', criando novas possibilidades para inovar a realidade pessoal e profissional do enfermeiro numa prática dialógica entre o individual e o coletivo. Busca-se também criar espaços para que os profissionais se apropriem de maneira significativa, crítica e criativa do conhecimento acumulado, bem como exercitem uma práxis transformadora, colaborando com a construção da cidadania e com o envolvimento na transformação da realidade.

De forma complementar foi realizada uma leitura aprofundada e reflexiva de cinquenta e seis resumos apresentados nos Congressos Brasileiros de Enfermagem (CBEn) entre os anos de 2001 e 2005. Nestes evidenciaram-se três concepções distintas: na primeira predominam propostas educativas tecnicistas ou conservadoras, com a apresentação de vinte e sete trabalhos. A segunda, com dezesseis trabalhos, evidencia uma concepção mais direcionada à inovação e à transformação, enquanto que a terceira, com a apresentação de oito trabalhos, demonstra uma proposta que procura contemplar as duas concepções. E por último cinco trabalhos relacionava-se a projetos de pesquisas a serem implementados (Anais do 53º [2001], 54º [2002], 55º [2003], 56º [2004], 57º [2005] CBEn).

A estas pesquisas acrescentou-se estudos publicados no catálogo editado pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), do Centro de Estudos e Pesquisas em Enfermagem-CEPEEn (2001), com o estudo de 324 resumos de dissertações, teses de doutorado e livre docência, os quais envolvem: 61 resumos na educação, 11 na educação continuada, 17 na educação continuada na enfermagem, 102 na educação na enfermagem, e 133 envolvendo a educação e a educação em saúde. Há diferentes percepções em relação à teoria e a prática. A concepção conservadora tem um forte embasamento na prática e utiliza a teoria para subsidiar e reforçar a prática, em que objetivo final está no preparo dos indivíduos para a técnica. Outra concepção procura aproximar teoria e prática, em que a teoria subsidia a prática e esta re-alimenta a teoria. Assim, os programas educativos destinam-se a potencializar o desenvolvimento dos trabalhadores, de modo que permitam desenvolver-se integralmente, enquanto trabalhadores e cidadãos, em que a educação no trabalho passe a ter um sentido social, ou seja, uma educação emancipatória, que possa beneficiar os cuidadores, usuários e a sociedade de uma forma em geral.

Os estudos descritos permitem-nos perceber avanços, contudo, ainda se visualiza a dicotomia entre educação e cuidado e na relação entre educadores e cuidadores, acrescidos da sobreposição dos interesses organizacionais sobre necessidades/interesses dos trabalhadores, com a predileção do fazer sobre o saber, dentro de uma lógica capitalista, de maior efetividade/ produtividade, e manutenção de programas educativos reducionistas, acríticos e alienantes.

Estas informações foram fundamentais para dar seguimento aos estudos envolvendo a educação, o cuidado e educação. Salienta-se que estes estudos, acrescidos de experiências, conhecimentos anteriores e reflexões, trouxeram-me maior segurança e certeza em relação ao tema desenvolvido. Estes estudos dão sentido ao entendimento, que ao mesmo tempo em que estes e outros estudos ampliam horizontes, também instigam para novas descobertas. Ao associar toda uma trajetória de vida, visualizo o estudo educação no trabalho como um longo caminho a ser trilhado, na construção de conhecimentos que possam potencializar a autonomia, a respeitabilidade e o reconhecimento da enfermagem, com repercussões pessoais e profissionais.

Ao procurar ampliar o olhar sobre as tendências de educação, lançamos-nos a estender este estudo, para os países latino-americanos. Movidos pela curiosidade

de conhecer diferentes realidades, e por reconhecer que as publicações em periódicos possam constituir uma fonte de informações e conhecimento da educação no trabalho na enfermagem, entende-se ser de grande relevância a efetivação desta investigação.

### **A proposta educativa compromissada com os sujeitos**

Estudos e reflexões até então desenvolvidos permitem perceber que os programas educativos, dentre as diversas acepções apresentam formas distintas: estes podem estar voltados a fatores que valorizam a inovação e a transformação, são conservadores, ou mesclam diferentes concepções. Os programas educativos consignados com a inovação e a transformação buscam a aproximação na relação educar-cuidar e teoria-prática, na busca de transformar sujeitos e realidades. Nestes, reconhece-se a historicidade, predispõe a participação dos sujeitos na inserção, participação nas políticas sociais, possibilitando também o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva associada à liberdade, o que induz a um comportamento pró-ativo e à autonomia.

Backes *et.al.* (2003) traz propostas educativas que enfatizam o saber-fazer criativo; a possibilidade de renovação e a inovação da realidade pessoal e profissional; a experimentação dialógica entre o individual e o coletivo, quer dizer, a utilização da educação no trabalho como uma forma de prover conhecimentos da ação (saber-fazer), e da reflexão (pensar sobre o fazer), e conseqüentemente a formação de profissionais críticos, reflexivos, criativos, inovadores, autônomos e transformadores. Nesta perspectiva, Peres; Leite e Gonçalves (2005) situam a possibilidade de transformação através da educação, inseridos em uma metodologia que possibilite a reflexão, a crítica e a criatividade. Para Freire (2000a), a capacidade de reconhecer nossas contingências permite-nos assumirmos como seres transformadores. E é nessa condição de seres transformadores que se percebe que a possibilidade de adaptação não se esgota em nós mesmos e que permite transformar o mundo.

Na possibilidade de uma política de educação no trabalho na perspectiva de uma práxis transformadora, Vázquez (1977) a situa como criadora, no sentido de que esta permite enfrentar novas realidades e situações. O homem, nesta concepção, é o ser que constantemente está inventando ou criando novas soluções. Assim, cria para adaptar-se a novas situações ou para suprir determinadas

carências, e repete-as enquanto são válidas. Contudo, a criação constitui-se a primeira e mais importante necessidade humana, pois é criando que se transforma o mundo, o homem e a sociedade.

A partir das experiências vividas, pesquisas em periódicos, no CEPEn, revisão dos resumos apresentados nos últimos cinco Congressos Brasileiros de Enfermagem, revisão da literatura em livros, teses e dissertações, consubstanciada pela convivência, interação e participação em grupos de estudo, ou seja, viver a realidade presente permite entender que há no Brasil uma tendência de transcender as propostas educativas para a enfermagem. Conseqüentemente, em razão da necessidade de entender com maior profundidade e amplitude a temática, torna-se mister investigar a produção científica nos últimos cinco anos nos principais periódicos de enfermagem na América Latina.

Justificado o tema a partir das experiências pessoais do autor e da literatura consultada, este estudo procurou responder a seguinte questão: **Quais são as tendências educativas que têm subsidiado a produção científica na área de enfermagem sobre educação no trabalho na América Latina?**

Em razão da importância que a educação no trabalho possa representar para todos os segmentos envolvidos, trago como tese de que **“as possibilidades de transformações dependem, em boa medida, da amplitude e transcendência das propostas de educação no trabalho que permitam o desenvolvimento integral dos trabalhadores de enfermagem e das instituições”**.

Para responder a esta pergunta foram definidos e delimitados os seguintes objetivos:

Evidenciar as propostas de educação no trabalho de enfermagem na América Latina;

Analisar crítica e reflexivamente as tendências educativas na produção científica de enfermagem na América Latina, e em que medida estas podem contribuir na transcendência de propostas de educação no trabalho.

Na seqüência, apresento um breve panorama da enfermagem na América Latina; revisão da literatura e o referencial teórico-filosófico, com ênfase em Freire e Vázquez, complementado por outros autores. Na proposta metodológica, inicio com a definição da opção pela pesquisa qualitativa. Posteriormente, apresento os capítulos referentes aos resultados da pesquisa, os caminhos da transcendência e as considerações finais.

## 1 PANORAMA DE SAÚDE E DA ENFERMAGEM NA AMÉRICA LATINA

A construção deste capítulo incorreu em um sério desafio, descrever com brevidade o panorama de saúde na América Latina e em especial a formação e capacitação de recursos em saúde, com um recorte locado na enfermagem. A complexidade da saúde na América Latina envolve um emaranhado de questões, como o processo de saúde e doença, diferentes perfis epidemiológicos nos quais se associam antigos e novos problemas, questões socioeconômicas, formação, distribuição, concentração, distribuição de renda, migração de recursos humanos<sup>8</sup>, determinação quantitativa e qualitativa de pessoal. Felizmente, na resolução destes, existem projetos, programas e articulações de diferentes segmentos da sociedade, que de forma conjugada preconizam empreendimentos para a superação de modelos educativos, revisão nos processos de atenção, no entendimento do binômio de saúde-doença, desenvolvimento dos preceitos de cidadania, potencialização individual e coletiva.

Neste, abordam-se alguns indicadores de saúde, a questão dos recursos humanos, o processo de trabalho em enfermagem e saúde, descrição quantitativa e qualitativa de recursos humanos, formação e titulação profissional, organização de entidades representativas, processos de mudanças na educação, articulação entre diferentes segmentos sociais, com destaque para a agenda de saúde da OPAS.

Dados contidos no Atlas de Indicadores em Saúde da OPAS (2007a) evidenciam a existência de uma população de aproximadamente 562 milhões de pessoas na América Latina. Sendo os mais populosos o Brasil (188), México (108), Colômbia (46), Argentina (39) milhões de habitantes; enquanto que Nicarágua (5,6) Costa Rica (4,3), Uruguai (3,4) milhões de habitantes e Belize (275 mil) estão entre os menos populosos. Alguns indicadores básicos mostram a enorme disparidade da situação da educação e da saúde da população nos diferentes países latino-

---

<sup>8</sup> Os recursos humanos, conforme vêm sendo descritos por uma diversidade de autores de estudos ligados à OPAS/OMS, referem-se especificamente, à quantificação de pessoal vinculada à formação, capacitação e titulação de trabalhadores da área de saúde e, em especial, a enfermagem. Nesta perspectiva a noção de recursos humanos está vinculada às questões socioeconômicas, sociais e éticas.

americanos.

Dados da OPAS/OMS (*op, cit.*) mostram um índice de albetização no México é de 91,0%, Cuba 96,4%, Colômbia 91,8%, Brasil 89,2%, Argentina 96,9%, Paraguai, 93,3% e Chile 95,7%. Na América Latina a taxa de mortalidade infantil para cada 1.000 recém-nascidos no México é de 14,5; Cuba 7,2; Colômbia 13,5; Brasil 23,0; Argentina 17,6; Paraguai 19,4 e Chile 10,4. A taxa de mortalidade materna para cada (100.000), México é de 50, Cuba 34,1; Colômbia 71,0; Brasil 68,0; Argentina 52,1, Paraguai, 114,4; Chile 22,7.

Em relação aos recursos humanos na enfermagem, afirma Jiménez-Sanchez (2006) que na maioria dos países no mundo há uma grande demanda por serviços de saúde e uma crescente escassez de recursos humanos qualificados. Segundo dados da OMS - Organização Mundial da Saúde (2006), existem 59,2 milhões de trabalhadores na saúde, sendo que a maior parte destes se encontra nas Américas, e o menor número no continente africano. Embora nas Américas esteja o maior número de profissionais, existem muitas distorções e desequilíbrios entre os diversos países, principalmente em relação aos países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Um exemplo deste fato encontra-se nos Estados Unidos e no Canadá, onde há quatro enfermeiras para cada médico, enquanto que em países como Argentina a relação de médicos x enfermeiras é de 8 para 1, Brasil 3 para 1, Chile 2 para 1, Cuba 1 para 1, Colômbia 2 para 1, Paraguai 3 para 1.

Dados da OPAS/OMS (2003) descritos por Malvárez, Castrillón-Agudelo (2006a) mostram que na força de trabalho na América Latina a relação de enfermeiras por 10.000 habitantes, os melhores indicadores estão no Canadá (74,8), Estados Unidos (97,2), Cuba (75), Porto Rico (42,5) e México (10,8). Os indicadores mais baixos estão no Haiti (1,1), Paraguai (1,2) Guatemala (4,1), Honduras (3,2), Bolívia (1,6), Equador (4,6). Países como Argentina (5,9), Brasil (5,2), Chile (6,7), e Colômbia (5,7) estão um pouco acima dos menores indicadores e extremamente distantes dos países com maior concentração de enfermeiras. Na relação de enfermeiras no quadro geral de profissionais de enfermagem, os melhores resultados estão no México (61,5%), e a mais baixa proporção está no Uruguai (12,2%). Na Argentina (33,7%), no Brasil (16,2%), na Colômbia (21,9%), Paraguai (25,45). Em relação ao Chile e Cuba não há dados oficiais.

Por outro lado, destaca Jiménez-Sanchez (2006) que há escassez de

especialistas em saúde pública e gestores sanitários em muitos países. Outro fator relaciona-se à dificuldade de encontrar um emprego seguro e bem remunerado, em razão das limitações dos serviços de saúde em todo o mundo. Outro fator de desequilíbrio refere-se à distribuição dos recursos humanos, que se concentram nos grandes centros e nos países ricos, e a migração de profissionais de enfermagem.

Estima-se que pelo menos em 57 países no mundo há deficiência de médicos, enfermeiras e parteiras. Entre os fatores de desestímulo constam as condições de trabalho, baixa remuneração, falta de reconhecimento social e reduzidas possibilidades de desenvolvimento pessoal. As projeções divulgadas pela OMS são pouco promissoras, pela tendência de piorar este quadro em decorrência de diversos fatores, entre os quais se destacam dois: as baixas taxas de natalidade e o envelhecimento da população, com desenvolvimento de doenças crônico-degenerativa em países ricos e as altas taxas de natalidade e de doenças de origem infecciosa, especialmente a SIDA em pessoas jovens nos países pobres.

A tentativa de resolução desta situação, segundo dados da OMS, descritos por Jiménez-Sanchez (2006), consiste em criar, a curto e médio prazo, oportunidades para que os trabalhadores desenvolvam sua capacidade criativa e de inovação de suas práticas, um sistema de supervisão que seja ao mesmo tempo uma assessoria para ajudar os trabalhadores a desenvolver competências, remuneração justa associada a outros benefícios como facilidades de inserção em programas de educação no trabalho. Todos esses são fatores importantes para o desenvolvimento de um trabalho comprometido e responsável. Concomitante e consecutivamente a estas providências, garantir o fortalecimento das escolas formadoras de recursos humanos, programas de acreditação institucional, certificação e regulamentação do exercício profissional.

Malvárez, Castrillón-Agudelo (2006b) defende que os grandes temas e desafios para a enfermagem nas Américas constam da análise estratégica das políticas de recursos humanos em enfermagem, composição, distribuição e dinâmica da força de trabalho. A autora destaca que alguns princípios orientadores da educação em enfermagem necessitam estar vinculados ao compromisso social, à qualidade e pertinência do projeto acadêmico, à flexibilidade de formação. Parte-se do princípio de que a educação seja o elo fundamental para a construção de uma sociedade coesa, com base na ética que promova a solidariedade, participação democrática, equidade, criatividade e a aprendizagem como essência da educação.

Nesta perspectiva, Cars (2006) destaca que a educação no trabalho seja o ponto de partida para dignificar as relações entre os sujeitos, de rever papéis e funções, desenvolver a autonomia na gestão dos serviços, para a formação de equipes de trabalho com capacidade de reflexão crítica, e a redefinição e implantação de projetos de desenvolvimento de pessoal, melhoramento institucional e qualificação dos serviços à comunidade.

Para Malvárez, Castrillón-Agudelo (2006a), cada vez mais na América Latina as enfermeiras ocupam-se de atividades administrativas em detrimento do exercício específico da assistência. Descrevem diferentes estudos nos quais os índices de mortalidade estão relacionados ao número de enfermeiras. Contrariamente a estes entendimentos, salientam Malvárez, Castrillón-Agudelo (2006a) que em muitos hospitais, reduzem-se o número de enfermeiras profissionais, com vistas a racionalização de custos, medida essa que não cumpre com seu objetivo, em razão de interferir na qualidade do cuidado, nos programas de educação em saúde, entre outras atividades.

A importância, a amplitude e os resultados da atuação da enfermagem na América Latina no contexto social está relacionada à extensa cobertura vacinal, controle de enfermidades e promoção do crescimento e desenvolvimento infantil, redução da mortalidade materna, prevenção do câncer de mama, cooperação com a aprendizagem do auto-cuidado, geração de processos de desenvolvimento sustentáveis em comunidades carentes. Profissionalmente o campo de atuação engloba a educação primária, secundária e universitária, enfermagem ocupacional, gerência de abrigos e casas de repouso, clínicas, hospitais, serviços de saúde pública, administração de serviços de saúde, seguros [...].

Outro fato destacado por Malvárez, Castrillón-Agudelo (2006b), refere-se à migração de enfermeiras latino-americanas da Costa Rica, Honduras, Nicarágua, Panamá, Equador, Porto Rico, Argentina Uruguai, Peru México e Paraguai. Os destinos mais comuns são os Estados Unidos, Itália, Espanha e Austrália. Alguns dados mostram a migração de enfermeiras equatorianas para o Chile e de enfermeiras bolivianas, peruanas e paraguaias para a Argentina. Evidencia o estudo a presença de centenas de enfermeiras cubanas distribuídas em 34 países em convênios de cooperação internacional e assistência técnica.

Para Malvárez (2005), os recursos humanos em enfermagem na América Latina encontram-se em uma situação que associa antigos e novos problemas.

Entre estes se podem destacar: distribuição, composição e competências da força de trabalho, iniquidades e acesso limitado aos serviços, precariedade nas condições de trabalho que influenciam na motivação, eficiência e estabilidade dos trabalhadores e na qualidade dos serviços. A educação em saúde e a educação no trabalho, para Malvárez (*op. cit.*), ocupa uma posição de centralidade nas adequações das práticas de atenção e enfrentamento dos desafios e oportunidades de resolução, principalmente com a utilização das novas tecnologias.

A formação universitária de enfermeiras, na maioria dos países da América Latina, se dá a partir de dois ou três programas distintos: licenciatura em programas de quatro a cinco anos, que outorga o título de educação superior, enfermeira diplomada em programas de dois anos e meio a três anos, e enfermeira de nível técnico em programas de dois anos. No Brasil, Venezuela e Nicarágua formam-se técnicos de nível médio, enquanto que na maioria dos países formam-se auxiliares de enfermagem em cursos não universitários, com requisitos de ingressos diferenciados, como o nível primário, secundário incompleto e completo. A duração destes cursos é de seis a dezoito meses.

A produção e difusão do conhecimento da enfermagem na América Latina tiveram impulso a partir da metade da década de 60 por recomendações de conferências promovidas pela OEA e pela UNESCO, para o desenvolvimento da pesquisa. A partir deste período, diversos países criaram organismos de ciência e tecnologia. A organização da pesquisa em enfermagem com grupos, linhas e centros de pesquisa é recente, com a exceção do Brasil, Venezuela e Colômbia, que adotam esse sistemas já há algum tempo.

A produção científica está fortemente relacionada com a formação universitária, e especificamente com a formação de pós-graduação que favorece a formação de pesquisadores capazes de desenvolver novos conhecimentos. Pesquisas de Orrego, Castrillón, Nájera (2000) citado por Malvárez e Castrillón-Agudelo (2006b), mostram que o maior número de pesquisadores (52,8%) está ligado à academia, enquanto que as pesquisas oriundas de enfermeiros de instituições de saúde totalizam (13,1%) dos pesquisadores. As áreas de pesquisa em enfermagem na América Latina que mais se destacam focam o cuidado em enfermagem, investigação clínica, educação, saúde pública, recursos humanos, administração, produção científica, ética e história. A educação destinada à contínua capacitação dos trabalhadores na área de saúde responde por aproximadamente

2% das publicações. Presentemente, a tendência está em estudar os sujeitos do cuidado: Saúde da mulher, criança e adolescência, saúde do trabalhador e do idoso.

Existem associações de profissionais de enfermagem em quase todos os países da América Latina, entre as principais se destacam a ACHIEEN, no Chile; ACOFAEN, na Colômbia; AEURA e ACETERA, na Argentina; ABEn, no Brasil, FEMAFEE, no México; ASPEFEN, no Peru; ASOVESE, na Venezuela; ASEDEFE, no Equador. Existem também três organizações internacionais e três grupos de integração regional. ALADEFE, Associação Latino-Americana de Escolas e Faculdades de Enfermagem; FEPPEN, Federação Pan-americana de Profissionais de Enfermagem; CHEN, Centro Internacional de Investigação em Enfermagem. Os grupos de integração regional são constituídos pelo Grupo de Profissionais de Enfermagem Centro Americano e Caribe, pelo Conselho de Enfermagem do MERCOSUL e pelo Grupo de Profissionais de Enfermagem da Região Andina (MALVÁREZ, CASTRILLÓN-AGUDELO, 2006B).

Para Málvarez (*op. cit*), Malvárez, Castrillón-Agudelo (2006b), as políticas de desenvolvimento de recursos humanos de enfermagem na América Latina, apresentam algumas fragilidades e caracterizam-se pela amplitude e diversidade de propostas, dentre as quais, algumas são pinçadas e destacadas brevemente. As áreas críticas que constam na agenda de desenvolvimento implicam em projetos de mudanças, sistemas de informação, pesquisa, capacitação política, educação básica, educação no trabalho, dinamização da força de trabalho, categorias ocupacionais e educativas, marcos regulatórios e de gestão.

Os processos de mudanças constam da necessidade de análise permanente do impacto da globalização, das reformas em saúde, educação e trabalho para estabelecerem planos e políticas para a enfermagem. Os sistemas de informação estão relacionados à criação de bases de dados e fortalecimento de redes. A pesquisa em enfermagem e saúde está relacionada à definição de políticas e linhas de investigação, ao investimento no desenvolvimento de pesquisas quanto ao rigor metodológico, complexidade, produção e divulgação do conhecimento e ao fortalecimento na formação de investigadores. A inserção de políticas está envolvida com a inclusão de assuntos pertinentes à enfermagem nas políticas públicas, inclusão de enfermeiros nos níveis decisórios, fortalecimento da imagem pública da enfermagem e com a construção e o fortalecimento de alianças e redes.

Em relação à educação e à formação em enfermagem, há grupos operativos

que vêm se dedicando à revisão de modelos educativos e re-orientação dos planos de modelos de estudos e dos programas em razão das necessidades de saúde e novos serviços, à definição de diretrizes curriculares, à potencialização no ensino de saúde pública, à ética, à promoção do pensamento crítico, à revisão de modelos pedagógicos e à utilização de diferentes modalidades educativas.

Especificamente, em relação à educação no trabalho, as áreas críticas consistem nas fragilidades da educação das enfermeiras, na não atualização dos educadores e gerentes de enfermagem, na debilidade e dispersão na formação de pós-graduação. As propostas prioritárias de desenvolvimento dos programas educativos constam da promoção e fortalecimento da educação no trabalho de forma contínua e permanente nos serviços, formação de professores e gerentes com diferentes perfis educacionais, definição de políticas efetivas de pós-graduação. Assim, projeta-se a adequação entre formação e a contínua educação, com vistas ao fornecimento de respostas às necessidades da população e dos serviços de saúde com modelos de atenção e participação adequada às condições econômicas, políticas e sociais.

A dinâmica da força de trabalho relaciona-se à adoção de programas de recrutamento e administração das migrações. A definição das categorias ocupacionais e educativas está relacionada à definição de perfis ocupacionais, equiparação de títulos, regulação de programas, certificação profissional, profissionalização de auxiliares e técnicos de enfermagem. Os marcos regulatórios referem-se à promoção de ingresso, exercício, educação e ética em enfermagem e, por último, às diferentes formas de gestão nas quais se inclui: a promoção de mudanças na organização do trabalho, fortalecimento da liderança, renovação dos programas de educação em serviço articulados com a prática de enfermagem.

Entre os grandes temas e desafios para a enfermagem estão à análise estratégica, as políticas e planejamentos de recursos humanos; a composição e distribuição da força de trabalho; a gestão de recursos humanos, o desenvolvimento de pesquisas e a educação no trabalho. A resolução destes desafios, no entendimento de Malvárez (2005), consiste na utilização de algumas estratégias:

A transcendência na resolução a estas questões consta em proposições destacadas por Malvárez (2005) em realizar análises estratégicas com a produção de informações sobre recursos humanos na enfermagem e saúde e na dinâmica de trabalho. Nesta, importa definir a composição de ideários políticos e planos de

desenvolvimento para o provimento de pessoal adequado; a melhoria das condições educacionais, laborais, da pesquisa e da formação dos profissionais da enfermagem.

Parte-se do entendimento que a educação tem um papel central na composição e dinâmica da força de trabalho em enfermagem, na qualidade e pertinência dos cuidados de enfermagem. Entretanto, a conversão destes desafios em ações resolutivas e a consecução de resultados implicam a reformulação dos sistemas educativos, com a articulação entre os diferentes níveis de formação, reorientação dos conteúdos curriculares para a construção de conhecimentos e práticas. Também a utilização de modelos pedagógicos que considerem a educação de adultos e a integração entre teoria, prática, pesquisa, articuladas com as necessidades de saúde.

Nesta perspectiva, preconiza-se a educação no trabalho como estratégia de transcender, para tanto, enseja-se, entre outros preceitos, a utilização da pedagogia problematizadora como forma de transformação, já que esta pode se dar a partir da vinculação de educação e trabalho. Desta forma, a concepção de políticas de educação no trabalho enquanto possibilidades de transcendência resultam repensar propostas educativas, com programas e conteúdos essenciais e pertinentes a diferentes realidades das populações, resulta também no desenvolvimento de pedagogias que considerem as condições de aprendizagem dos educandos, a integração entre teoria e prática de forma a promover o pensamento crítico, a formação cidadã e o trabalho interdisciplinar. O outro resultado que pode ser preconizado a ser alçado, refere-se à programação de diferentes estratégias de educação à distância e outras tecnologias de informação e comunicação.

A pesquisa em enfermagem é visualizada como primordial no desenvolvimento de recursos humanos em enfermagem. Desta forma, o fomento à pesquisa está em estabelecer bases ético-políticas de pesquisa na enfermagem, com a definição linhas de pesquisa, a ampliação e aprofundamento métodos de investigação, incremento e melhoraria das condições de realização e produtividade da pesquisa em enfermagem.

Em outra abordagem, descrita por Chaves, Kisil (1999) propõem-se o desenvolvimento de um programa denominado UNI (Uma Nova Iniciativa de educação dos trabalhadores da saúde), o qual se refere a uma proposta de educação dos trabalhadores da saúde que vinha sendo concebida em períodos

anteriores e teve sua implantação a partir da década de 90, sendo desenvolvido através de 23 projetos em 11 diferentes países latino-americanos, envolvendo uma população de aproximadamente três milhões de habitantes. O ideário desses projetos propõe mudanças na atenção à saúde, formação profissional, com vista a re-humanização da atenção à saúde, através de um processo baseado na parceria entre a universidade, os serviços de saúde e a comunidade. Nesses projetos parte-se de alguns pontos básicos, como a integração docente-assistencial, a saúde como direito a todos e o desenvolvimento comunitário.

Para que a educação dos profissionais esteja vinculada à necessidade das comunidades prevê-se a articulação entre três componentes: universidade, serviço e comunidades. Os objetivos consistem em desenvolver modelos de ensino-aprendizagem, prestação de serviços aos indivíduos, melhorias ambientais, práticas de autocuidado em nível pessoal, familiar e comunitário. Especificamente, as metas quanto à universidade, serviços e comunidade envolvem diferentes abordagens, compromissos e intervenções, mas com objetivos comuns (CHAVES, KISIL, 1999).

Nesta perspectiva, preconiza-se que na universidade se possa orientar a educação para os problemas de saúde das comunidades; os currículos para o desenvolvimento da capacidade de continuar aprendendo, bem como a contínua aquisição de competências; mudanças no processo de ensino-aprendizagem, com a capacitação docente para a introdução, desenvolvimento e adequação de novas tecnologias com base nas diferentes realidades. Também a utilização de metodologias como o ensino baseado em problemas, estudo auto-dirigido, ensino tutorial, pequenos grupos e a articular a pesquisa com os serviços e consignados aos interesses da comunidade.

Quanto aos serviços, este necessita ter uma abrangência que permita envolver indivíduos, meio ambiente e sociedade, os cuidados de saúde devem ser de natureza preventiva e curativa. À comunidade cabe a organização que conduza à auto-gestão e à aquisição de poder (empowerment) comunitário, desenvolvimento da noção de autocuidado individual, familiar e comunitário.

Feuerwerker e Sena (1999) dizem que a construção de novos modelos de educação está relacionada à interface entre os diferentes segmentos na construção de novas práticas no campo da saúde. Entre estas, pode-se destacar a construção de espaços coletivos de reflexão, democratização do conhecimento, das potencialidades dos sujeitos, as quais estão vinculadas aos processos de mudanças

que incluem: redimensionamento no processo de formação profissional, prestação de serviço, participação popular e o estabelecimento de novas formas de convivência entre os sujeitos envolvidos. As mudanças estão consignadas com o processo de produção do conhecimento e a construção de novos paradigmas. As estratégias de mudanças estão vinculadas ao desenvolvimento de ações que envolvam os três segmentos implicados na questão: as universidades, os serviços e as comunidades.

Para Wendhausen e Saupe (2007) as abordagens das questões de saúde e dos recursos humanos na América Latina situam as fragilidades e indicam algumas proposições de resolução, entre as quais se destacam a redefinição de papéis, com ênfase na redefinição da formação e qualificação profissional, em ações de potencialização e empoderamento individual e comunitário. O olhar de Wendhausen e Saupe contribui para a compreensão da realidade da saúde latino-americana, na qual estão explícitas as relações entre políticas de saúde, interação pessoal e as possibilidades de empoderamento.

Nesse processo, destaca-se que as práticas de saúde possa se constituir a partir da transformação na relação entre usuários, profissionais e instituições, ou seja, a efetiva participação social no processo de empoderamento. Para tanto, salientam Wendhausen e Saupe (*op. cit.*) que a transformação nas relações entre os diversos segmentos poderia facilitar a integração dos saberes técnicos e populares, viabilizando a geração de um terceiro saber, que poderia ser resolutivo dos problemas de saúde nos diferentes segmentos, sejam eles individuais ou coletivos.

A agenda de saúde da OPAS (2007b) para as Américas para o período de 2008-2017 prevê o fortalecimento das ações de saúde, mobilização de recursos financeiros, adoção de alianças e estratégias, regionalização de propostas decorrentes das especificidades de saúde da população, desenvolvimento de saúde coletiva considerando os determinantes de saúde. Está também estabelecida uma agenda de saúde específica para cada sub-região, respeitando o princípio da equidade, facilitando o uso de tecnologias de informação e capacitação, fortalecimento de cooperação técnica entre os países e regiões. Em razão da abrangência e da amplitude das abordagens sobre o processo de saúde e doença, das políticas de saúde, dos determinantes socioeconômicos e de outros condicionantes, alguns pontos são destacados. Entretanto, procura-se evidenciar com maior propriedade as questões atinentes aos recursos humanos e à educação

contidos nesta agenda.

Complementarmente, salienta Málvarez, Castrillon-Agudelo (2006b) em estudo realizado junto a OPAS a projeção da educação em enfermagem para a próxima década, de um sistema articulado de formação, que vincule os diferentes níveis de educação, os quais sejam homologáveis entre os países, de forma a facilitar intercâmbios entre acadêmicos e pesquisadores. Também o estabelecimento de um sistema de acreditação e de melhoramento da qualidade da educação em enfermagem; o estabelecimento de programas de pós-graduação: especialização, mestrados e doutorados; a superação da cultura de ensinar pela pedagogia de aprender; a utilização da tecnologia da educação à distância e das tecnologias virtuais de informática e comunicações, a oferta de programas de educação no trabalho para a atualização dos profissionais nos seus postos de trabalho; o exercício permanente da auto-regulação e a manutenção de competências. Estabelecimento de vínculos e convênios de cooperação de serviço e docência em enfermagem que permitam o desenvolvimento de ações em conjunto, o estabelecimento de redes de cooperação, de bibliotecas virtuais e fomento à pesquisa.

Retomando, os preceitos contidos na agenda da OPAS (2007c), no seu enunciado, prevê algumas intenções, para as quais se entende seja pertinente abordar: os governos comprometem-se com ações de saúde mais saudáveis e equitativas, com abordagem dos determinantes de saúde e melhorias no acesso aos serviços de saúde; promoção de ações de respeitabilidade e promoção dos direitos humanos de universalidade, acessibilidade e inclusão nos sistemas de saúde para indivíduos, famílias e comunidades; investimento na participação social na definição e execução das políticas públicas de saúde.

O olhar sobre situações socioeconômicas nas Américas, dispostas nesta agenda (*op. cit.*) situam que as desigualdades em saúde têm estreita relação entre economia nas determinações de políticas sociais e condições de viver. Nesta, se evidencia que o crescimento populacional vem se desacelerando ao mesmo tempo em que vem aumentando a população de pessoas com mais de 60 anos de idade, o que implica em mudanças no perfil epidemiológico; aumento de pessoas nas periferias das grandes cidades e conseqüentemente sem acesso à urbanização; padrões de consumo e estilos de vida não saudáveis com dietas inadequadas, obesidade, sedentarismo, uso de drogas, deterioração das redes sociais de apoio e

aumento nos índices de violência.

A descrição do panorama de saúde nas Américas, que consta na agenda da OPAS (2007b), evidencia a coexistência de danos à saúde de diversas origens, tais como: doenças transmissíveis, enfermidades crônico-degenerativas, violências, traumas, doenças do trabalho e enfermidades mentais. Entre as doenças transmissíveis persistem os casos de malária, SIDA, recrudescimento da tuberculose, influenza e outras doenças emergentes.

No plano de ações que consta da agenda de saúde para as Américas aponta para o fortalecimento das autoridades no planejamento e implementação de ações de qualificação na condução, regulação e gestão dos sistemas de saúde, entendendo-se que tal controle deve ser de responsabilidade dos governos, da sociedade e das pessoas. Outro aspecto está no desenvolvimento de políticas de saúde que contenham em seus preceitos a prestação de serviços eficientes e eficazes. Para tanto, necessita-se definir as práticas e melhorar a capacidade de gestão dos serviços, ao mesmo tempo em que desenvolver modelos de atenção que favoreçam a promoção de saúde, a prevenção de enfermidades e que tenham orientação familiar e comunitária.

Prevê a agenda da OPAS (2007b) para o período de 2008-2017 ainda, a definição e a implementação de políticas e planos de longo prazo para o desenvolvimento da força de trabalho na saúde; a correção das desigualdades na distribuição de pessoal, melhoria das condições de pessoal e de trabalho, com vistas à ampliação do compromisso com os trabalhadores. A seguir são apresentados os resultados da pesquisa.

## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

O viver impõe diuturnamente, constantes desafios. Não bastam competências técnicas em áreas específicas, é necessário também agregar conhecimentos políticos, econômicos, sociais, entre outros. Em decorrência deste fato, a formação dos sujeitos passa a ser contínua e pluralista, no sentido do fortalecimento pessoal, social e profissional, para fazer frente aos diversos desafios do cotidiano, as exigências do mercado de trabalho. A educação dos sujeitos constitui-se em uma das formas de olhar para este panorama de maneira mais apropriada, de estar ciente e consciente da realidade em que se encontra inserida. Neste capítulo o enfoque está na educação no trabalho e a construção do conhecimento; organização do trabalho; os desafios da educação no trabalho; a relação de educação e cuidado; educação, autonomia e emancipação; e empoderamento dos sujeitos.

### **2.1 Educação no trabalho e construção do conhecimento**

A construção do conhecimento segundo Silva (2004), perpassa por distintos caminhos, cenários e momentos, os quais incluem: estratégias educativas, interesses pessoais, sociais, políticos, econômicos e culturais, incluindo o histórico vivido. A perspectiva dialógica do conhecimento implica considerar a sua historicidade, dinamicidade, complexidade e reflexão. Essa perspectiva possibilita que se sintetize, complemente e se faça a introspecção e a incorporação do que é conhecido e do que precisa sê-lo. A construção do conhecimento caracteriza-se por avanços e retrocessos, sucedendo-se em formas contínuas e descontínuas, retilíneas e sinuosas, em um processo de idas e vindas na construção/desconstrução e re-construção do conhecimento.

Diz Morin (1999, p.16) “a noção do conhecimento parece-nos una e evidente. Mas, desde que a questionamos, ela se fragmenta, diversifica-se, multiplica-se em inúmeras noções, cada uma gerando uma nova interrogação”. O conhecimento não ocorre somente no campo das certezas, das verdades absolutas, é também

ambivalente, contraditório e incerto, e são as certezas e incertezas que direcionam a busca de formas seqüenciais de saber.

Sob uma perspectiva mais ampla, entende-se que a educação seja uma das formas a contemplarem as exigências das organizações, dos trabalhadores, e dos usuários dos serviços de saúde. A educação nesta perspectiva pode contribuir na construção de conhecimentos para o desenvolvimento, pessoal, social, econômico e cultural dos sujeitos com vistas à transformação para uma sociedade mais instruída, crítica, responsável, justa, eqüitativa e tolerante.

A construção do conhecimento, não se restringe, aos programas pontuais de educação, em razão de saber-se das limitações para a implementação de programas educativos, entre estes, pode-se citar: falta de uma política institucional de educação; a cultura de valorizar excessivamente a prática; a valorização de normas e rotinas; o desconhecimento ou pouco interesse dos gestores; a sobrecarga de trabalho em razão do dimensionamento de pessoal e a desmotivação em aprender, a valorização no saber para fazer, em detrimento da construção de conhecimentos para os sujeitos virem a ser.

O ensaio de propostas educativas diferenciadas, de construção do conhecimento, de opção pelos sujeitos, deixa transparecer, em um primeiro momento, que muito se tem de teórico, de visionário e provavelmente de exagerada pertinácia. Contudo, projeta-se que sua viabilidade esteja nas formas como possam ser projetadas, na procura de sedimentar o teórico como possibilidade de sustentação prática, associada às reflexões e dosada em experiências. Freire (2000b, p.54) destaca que “os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta”.

Para Porto (2000) a construção do conhecimento se dá através da superação de modelos educativos e pedagógicos, a partir das dimensões analíticas da inovação na educação. Porquanto, importa definir *quem inova*, quem *cria a inovação*, quando inicia sua aplicação e como esta pode ser efetivada. Seguidamente necessita-se definir como *se inova*, ou seja, os objetivos e concepções de quem inova, bem como as perspectivas de mudanças esperadas pela sociedade. Posteriormente refere-se *ao que é inovado*, nos diferentes níveis de uma estrutura, de um processo, de um sistema. E por último importa definir *por que se inova*, procurando-se conhecer as causas da *inovação*, assim como suas

repercussões.

A construção do conhecimento em si mesmo constitui desafios que direcionam os sujeitos a pensar, conceber, articular múltiplas formas diferenciadas de conhecer. A construção do conhecimento parte da socialização das teorias, das vivências e práticas na medida em compartilhem a diversidade de conhecimentos e agregam as formas de pensar e fazer. Olha-se a teoria de frente e de soslaio a realidade presente. Nessa relação de alteridade os indivíduos encontram a capacidade de auto-transcenderem-se, porque auto-organizam-se e estabelecem novas relações, transformando-se continuamente (SILVA, 2004).

## **2.2 Educação e organização do trabalho**

A organização na educação dos trabalhadores para Gelbcke e Capella (1994) é abrangente, de modo que possam possibilitar a inter-relação dos aspectos humanos e técnicos no mundo do trabalho, sendo que as capacidades de formação através do processo educativo possam transcender a necessidade de adaptação social, ao possibilitar a construção integral dos sujeitos. As ações educativas em serviços de saúde necessitam estar organizadas de forma que possam interligar qualidade e segurança na prestação dos serviços com a melhora na assistência dos usuários e satisfação e motivação dos sujeitos-trabalhadores, pelo desafio de participar, interagir, aprender-ensinar a *transformar* e *transformar-se* e *transcenderem-se*.

O olhar sobre a educação no trabalho, entende-a como dinâmica, destinada a enfrentar novos desafios, ao exercitar o diálogo entre os sistemas formais e não formais, ao instigar a criatividade, a crítica e a flexibilidade. Isso porque a educação permite um contínuo processo de percepção da realidade, ao formar uma concepção mais abrangente e crítica do contexto no qual o sujeito está inserido, das políticas de saúde e de suas repercussões no processo de cuidar.

Conseqüentemente, na organização do trabalho, as ações educativas necessitam transcender para além de espaços e momentos restritivos à educação. Nesta maneira de ver, a responsabilidade pela educação e cuidado passa a ser de todos os profissionais, nesta forma projeta-se uma situação em que os sujeitos são cuidadores e cuidados, educadores e educandos, independente da função exercida. Esta forma de conduzir o processo educativo pode constituir-se uma forma de evitar-

se a compartimentação e a sobreposição de uma atividade sobre a outra. Nesta, a forma de conceber *saber e fazer*, ao associar teoria e prática, poderá vir a constituir em uma práxis transformadora.

Em algumas organizações a educação no trabalho se destina quase que exclusivamente à qualificação dos trabalhadores de enfermagem e de outros segmentos profissionais, com vistas à resolução de problemas pontuais, à redução de erros e de custos, associada à maior produtividade<sup>9</sup>. Isto ser importante, mas não suficiente. Para tanto, as ações educativas precisam ser suficientemente abrangente, de forma que possam contemplar as necessidades da organização, concomitantemente à possibilidade de desenvolvimento integral dos sujeitos, pois desta forma pode-se contribuir duplamente, ou seja, ao qualificar os sujeitos de forma integrativa, de modo que lhes seja proporcionada capacidade de reflexão e crítica, os sujeitos poderão transformar a si e contribuir para a transformação do seu ambiente de trabalho. Gelbcke (2002, p.193) salienta que a enfermagem deve procurar espaços para a educação dos trabalhadores, de modo que visem resgatar o ser humano na sua integralidade e multidimensionalidade. Assim, a

[...] a educação continuada deve ser uma premissa da enfermagem, não só no sentido da qualificação da mão-de-obra, mas no sentido de possibilitar ao sujeito-trabalhador um crescimento individual e não apenas profissional, tornando-se cada vez mais crítico, capacitado e consciente de seu trabalho, exercendo, desta forma, seus direitos e cidadania.

Entretanto, necessita-se dizer que a compartimentação nas formas de fazer na enfermagem fundamenta-se em razões históricas e estratégicas. Saupe (1998) menciona que o ensino de enfermagem remonta aos tempos de Florence Nightingale, quando se dá sob a forma de princípios rígidos e claros, provavelmente decorrentes da forma de ver e agir de sua idealizadora e dos austeros costumes vitorianos daquela época. A formação profissional no sistema nightingaleano, destaca Nietzsche (2000), se dava de duas formas: as *ladies* de classe social mais

---

<sup>9</sup> No processo de trabalho, o aumento da produtividade relaciona-se à divisão ou ao parcelamento das atividades. Kuenzer (1995, p.27) indica que são três as formas de aumento da produtividade: o aumento da destreza do trabalhador, com a fragmentação do processo de trabalho; a economia de tempo; e a introdução de máquinas que facilitam o trabalho e reduzem o tempo de realização. Esta concepção de trabalho está presente no cotidiano da enfermagem, principalmente no que concerne à fragmentação e à valorização de habilidades técnicas.

elevada e a as *nurses*, de classe social mais baixa. Constituindo-se já no seu surgimento a divisão entre trabalho intelectual e manual.

Manifestam Almeida e Rocha (1986) que com o desenvolvimento de novas tecnologias e a procura pela racionalidade dos serviços médico-hospitalares, também com a luta de classes sociais por ascensão na escala social, e com a divisão técnica do trabalho, acentuaram-se estas divisões, gerando a criação de novas categorias, tais como auxiliares e técnicos em enfermagem. Presentemente esta divisão tende a se estreitar, com a extinção do atendente em enfermagem e a não formação de novos auxiliares de enfermagem.

Embora diminua o número de categorias, a divisão e o parcelamento das atividades mantêm-se, com a enfermeira desenvolvendo as atividades intelectuais de planejamento da assistência e ao técnico cabendo a execução, em especial, o cuidado. Pires (2000) tem um entendimento semelhante, quando defende que no processo de trabalho em saúde verifica-se o parcelamento das atividades em diversos segmentos, inclusive na enfermagem. Para Pires (2000, p.88) a compartimentação nas “profissões da saúde, o profissional de nível superior detém o poder e os conhecimentos relativos à profissão e delega tarefas específicas aos trabalhadores de nível médio ou elementar”.

A divisão do trabalho repercute também nas ações educativas que privilegiam o tecnicismo, em que os educadores decidem o que deve ser ‘ensinado’. Tais programas utilizam-se de uma forma de ensino com a mecanização repetitiva de informações e com o fazer acrítico, mediante o que buscam o desenvolvimento de habilidades e conseqüentemente maior produtividade. Implementados dessa forma, fecham-se sobre si mesmos, mantendo o existente e estão descompromissados com a *transformação*.

Bagnato (1999, p.13) lembra que muitas instituições estão envolvidas com a implementação de diferentes programas educativos, contudo, “[...] estas se desenvolvem com alguns limites nas concepções teórico-metodológicas, com uma preocupação de atender principalmente à atualização dos procedimentos técnicos, para dar conta dos procedimentos especializados de interesse das instituições”. Gadotti (1998, p.29) complementa explanando que a educação não pode orientar-se pelo “paradigma da empresa que dá ênfase apenas à eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Para este paradigma, o ser humano funciona como puro agente econômico”.

Conseqüentemente, entende-se que a sistematização no cuidar, educar e administrar na organização do ambiente de trabalho, de forma contínua e congregada, em que atividades desenvolvidas de forma integrativa passam a servir de subsídios para novas maneiras de cuidar e educar. A valorização do espaço de trabalho para a educação em enfermagem dá-se como conseqüência de que é no cotidiano dos serviços que surge o inusitado, que aguça a curiosidade e o interesse em conhecer. Assim, é neste momento em que se relaciona teoria e prática que se evidencia a oportunidade de transacionar o conhecimento.

### **2.3 Desafio da educação no trabalho para a enfermagem**

Salum (2000), relatando experiências teóricas e práticas com a educação continuada no trabalho, destaca que apesar da seriedade e o compromisso com a transformação, muitas vezes as práticas direcionam-se aos treinamentos e capacitações destinadas a suprir as deficiências técnicas, em razão das tarefas a serem efetuadas com o objetivo de qualificação do cuidado. Esta concepção tem por objetivo primordial melhorar as capacidades, assim o educador centraliza a educação, detendo o conhecimento intelectual e fazendo o repasse para os educandos daquilo que entende ser necessário para qualificar a assistência.

A ação educativa pode se dar a partir da construção de espaços coletivos para a reflexão e avaliação das atividades na enfermagem. Esta se destina à qualificação dos trabalhadores com o objetivo de desenvolver suas potencialidades pessoais e, ainda, visa à observação da integralidade das pessoas, de modo que a abrangência dos conteúdos possa contemplar o direito à cidadania, as garantias de saúde, condições dignas de trabalho e possibilidades de ascensão profissional.

Essa passagem é essencial para transcender a histórica divisão social entre saber e fazer, ou seja, entre os que desempenham as funções intelectuais, e por isso aprendem sobre o 'saber' de concepção teórica, e aqueles que desempenham o 'fazer', ou seja, tarefas práticas, e para tanto profissionalizados e treinados. Essa divisão, é preciso salientar, recrudescer a concepção entre o trabalho intelectual, dos que pensam e dirigem, e o trabalho daqueles que obedecem e fazem.

Na relação que se estabelece entre o 'saber' e o 'fazer', Tardif (2005) mostra de forma clara que os diferentes tipos de *saberes* podem manter relações de

proximidade e de desenvolvimento interativo com o *fazer*, enquanto constitutivo de experiências vivenciais e profissionais, ou seja, nesta forma de conceber migra-se do *saber* e *fazer* compartimentados, para o *saber-fazer* integrativos. Demo (2004, p.9) expressa que o desafio na educação está em “aprender a aprender e saber pensar, para intervir de modo inovador, são as habilidades indispensáveis do cidadão e do trabalhador moderno, para além dos treinamentos, aulas, ensinamentos, instruções [...]”. Retomando Saupe (1998), Almeida e Rocha (1986), Nietzsche (2000) evidencia-se que a concepção de compartimentação também é reproduzida na educação em saúde.

Schön (2000) defende que, se passarmos a conceber a construção de conhecimentos profissionais em termos de fatos, regras e procedimentos aplicados, o ensino será prático, como uma forma de treinamento. Salum (2000, p.36) salienta que “o enfoque tecnicista ainda está presente na enfermagem, quando vemos a divisão de tarefas entre os membros da equipe de enfermagem, com o propósito de economia de tempo e de maior presteza na execução do cuidado”.

Em relação à educação no trabalho, Salum e Prado (2000, p.299) apontam que os profissionais são preparados através de treinamentos e de cursos não universitários destinados à execução do trabalho. Assim, evidencia-se uma formação deficitária quanto ao preparo técnico-científico e o baixo grau de comprometimento com as questões sociais, políticas e econômicas. Referem os autores que o discurso pode ser modernista, porém a prática ainda é conservadora, sendo o ensino “[...] composto de padrões para favorecer a habilidade técnica para a execução de procedimentos e repetição de tarefas dentro de moldes pré-fixados e uma rigidez hierárquica”.

A divisão e a compartimentação do trabalho, se refletem nas ações educativas, diz Almeida e Rocha (1986), o saber da enfermagem procura ser ‘técnico e científico’, para efetivar o cuidado de enfermagem, não estando aderido à realidade do trabalho de enfermagem, e encontrando-se impregnado de contradições. Este é parcelado e dividido tecnicamente, subordinando-se às relações sociais e alienando os trabalhadores no processo de trabalho.

Kuenzer (1995) defende que a educação não se esgota no desenvolvimento de habilidades técnicas que capacitem para o desempenho de tarefas fragmentadas, concebidas sob a forma capitalista de produção. Muitos destes programas têm um caráter imperativo, situações em que substituem a necessidade de pensar,

afastando os sujeitos da humanização de fato nas relações, constituindo-se um caminho para a acomodação e para a repetição acrítica e repetitiva do fazer, com a conseqüente alienação.

Neste sentido, Capella, Gelbcke e Monticelli (2002) alertam para os novos paradigmas de gestão no trabalho, a partir dos quais se prevê maior autonomia e controle nos processos de produção, necessitando-se fazer uma leitura crítica destes modelos, para perceber que ao invés de 'libertar' o trabalhador, a tendência é aumentar a dominação, através de premissas de conteúdos elitistas e excludentes. Para Giroux (1997, p.151), "a dominação também se expressa na forma como o poder, a tecnologia e a ideologia se reúnem para produzir conhecimento, relações sociais e outras formas culturais concretas que indiretamente silenciam as pessoas".

Em decorrência do explicitado, importa dizer que a educação não é responsável pela alienação ou desalienação dos sujeitos, contudo, a educação, as formas de organizar o trabalho e o convívio social podem influenciar na alienação ou desalienação dos sujeitos. Histórica e socialmente está demonstrado que as sociedades que investiram de forma apropriada na educação granjearam dividendos econômicos, financeiros, tecnológicos e, sobretudo, a promoção dos sujeitos, com relação à noção de cidadania e à responsabilidade social. Ao relacionar a educação e a alienação dos sujeitos, Pinto (2000) defende que a educação não alienada é uma das formas de luta pelo desenvolvimento e transformação dos sujeitos.

Para tanto, compreende-se que a principal tarefa do educador crítico e consciente esteja em despertar nos sujeitos às formas de alienação, que afetam a sociedade de uma forma em geral, e particularmente aquelas que imperam no campo da educação. Assim, entende-se que a capacidade de refletir sobre os 'os fazeres da enfermagem' passe a constituir-se uma forma de resistência ao instituído, semelhante ao que afirma Bagnato (1999, p.19), quando defende que "a reflexão passa a ser também uma categoria de resistência, uma categoria de trabalho no espaço educativo, um instrumento de mediação da ação, procurando romper com o instituído".

Reibnitz, Prado (2006, p.26) entendem que a educação não seja neutra, independente, de que esta ocorra em programas formais, de educação no trabalho ou em programas de educação em saúde. Salientam que as opções pedagógicas são reflexos da ideologia do contexto em que se insere. E que as possibilidades de transformação da realidade "só se concretiza através de uma educação baseada na

criatividade, que possibilita uma ação crítica sobre a realidade, comprometida com a transformação social”. Assim, Reibnitz, Prado (2006, p.35) citando Reibnitz, Prado (2000) dizem que “educar não significa adestrar, mas desenvolver a capacidade de aprender como um sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento ou participa de sua construção”.

A necessidade de investir-se em educação dos trabalhadores sustenta-se na afirmação de Pinto (2000), quando postula que os sujeitos no trabalho estão na fase mais rica de sua existência, na plenitude de possibilidades de exercitar seu caráter de trabalhador. Assim, o educador há de considerar o educando como um sujeito ativo, pensante, portador de idéias. Mesmo porque na educação de adultos a figura do educador e do educando podem mudar de posição.

Outra prática usual nas instituições de saúde está relacionada aos treinamentos introdutórios e aos programas de ambientação que procuram adequar os sujeitos-trabalhadores à organização, ou seja, moldá-los conforme as necessidades organizacionais, desconsiderando sua cultura, seus conhecimentos técnicos, relacionais, sociais e suas experiências profissionais e pessoais bem sucedidas. Desconsidera-se o fato de os sujeitos serem detentores de conhecimentos e experiências que possam potencializar as maneiras de saber e fazer pessoais, profissionais e institucionais (KURCGANT, MASSAROLLO, 2005).

Muitos dos treinamentos introdutórios visam ‘encaixar’ os sujeitos às normas e rotinas institucionais; assim, quanto mais facilmente os sujeitos-trabalhadores ‘modelarem-se’ às exigências institucionais, maiores serão as possibilidades de obter sucesso na organização. Capella, Gelbcke e Monticelli (2002, p.40-1) introduzem uma concepção diferenciada sobre este fato, ao entenderem que a interação no trabalho pode se dar a partir de um ‘processo vivencial’, em que se busca no grupo a integração individual e coletiva, relacionando as características pessoais dos sujeitos-trabalhadores às exigências profissionais e institucionais. Supera-se, a partir da

perspectiva de pura ‘adaptação’ ou de subordinação de uma dimensão à outra (do sujeito a instituição e vice-versa), substituída pela premissa de se construir um novo modelo de interação, que possa explorar as complementaridades potenciais entre essas diferentes necessidades.

Esta relação, em que se procura aproximar o conhecimento e as experiências dos sujeitos-trabalhadores, é abordada por Azambuja (1999), na qual salienta que o trabalho como espaço educativo contém na sua organização, trabalhadores que são parte de um contexto sócio-histórico e social, os quais são detentores de conhecimentos que devem ser valorizados. Este conhecimento, que tem como base o saber próprio dos trabalhadores, é oriundo de uma prática do seu fazer cotidiano de trabalho. Estes conhecimentos não se restringem somente à técnica, mas também às relações profissionais e interpessoais que compõem as relações de trabalho.

A educação no trabalho, a amplitude do processo educativo destina-se a valorização e o aproveitamento das experiências dos sujeitos, obtidas no transcorrer de sua formação profissional, suas vivências, percepções, compromissos com as mudanças, assim, o ensino e aprendizagem poderão ser desenvolvidos concomitantemente com outros setores, como a psicologia organizacional, entre outros. Assim, projeta-se constituir uma atividade que possa associar os conhecimentos e vivências anteriores de trabalhadores experientes com os recém-formados, como uma forma de transacionar conhecimentos que possam ser benéficos para os sujeitos, para a organização e para os usuários. Na preposição de Machado (2002, p.23), é no cotidiano que o processo educativo permite a troca constante de conhecimentos, os quais são “determinados pela história individual e social do ser humano. Por isso é um fenômeno cultural advindo das experiências, crenças, valores e necessidades”.

Uma forma de acrescentar maneiras diferenciadas de trabalhar a inserção e a interação dos sujeitos na organização está em permitir conhecer a estruturação da organização e a sistematização do processo de trabalho, também a interação com serviços auxiliares e complementares. Também o clarear aos sujeitos suas possibilidades na organização enquanto sujeito-trabalhador e as repercussões pessoais e profissionais que a *práxis* possa ter na relação que se estabelecem entre os sujeitos-trabalhadores, instituição e usuários. Em relação a tal abordagem, Salum (2000:23) preconiza que a “participação possibilita o crescimento da consciência crítica e favorece a solução de problemas que parecem insolúveis se resolvidos sozinhos, além de melhorar a aceitação das decisões tomadas”.

Conseqüentemente, os sujeitos que transitam no espaço de trabalho necessitam ter consciência de que a quantificação e a qualificação de pessoal

destinado à assistência de enfermagem, materiais e equipamentos disponibilizados para a sua prática, remuneração, condições de trabalho, não são consequência somente de situações localizadas. São, ao contrário, dependentes de inúmeros fatores, tais como cultura e organização institucional, sistematização da assistência à saúde, práticas de políticas socioeconômicas, e que o somatório destes fatores pode redundar em benefícios ou prejuízos para alguns segmentos sociais.

As alternativas de superação a estes sistemas incluem a organização associativa profissional, e também conscientização e crítica que permitam aos indivíduos descortinar a situação profissional, sócio-econômica, política e cultural em que estão inseridos. Assim, a constituição de programas educativos institucionais pode ser preponderante na manutenção deste sistema, ou na possibilidade de transcender para formas diferenciadas de associar saber e fazer em consonância com o momento social, histórico, econômico e político, de promoção dos sujeitos e cidadãos conscientes de que seus compromissos profissionais, pessoais e sociais possam ser vistos de forma integrativa.

A possibilidade e o compromisso com a transformação e a transcendência caracterizam-se por ações individuais, coletivas e localizadas. As transformações sociais ocorrem a partir da reflexão entre o que existe e as possibilidades futuras; contudo, as propostas de mudanças somente ecoam quando refletidas na coletividade. Frequentemente tem-se exemplos de ações que iniciaram de forma individualizada e localizada, e que se ampliaram e trouxeram contribuições para diversos segmentos da população. Freire (2000a) assevera que na medida em que desenvolvemos nossas capacidades de reconhecer e adaptar às maneiras de melhor operar, capacitamo-nos a nos assumir como seres transformadores. Salienta também que

[...] é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com os outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade, de pensando na própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação (FREIRE, 2000a, p.33).

Aditivamente, Capella, Gelbcke e Monticelli (2002) referem-se aos programas

multidimensionais como direcionados a contemplar os interesses organizacionais e individuais ocorram de forma eqüitativa, ou seja, esta proposta se assenta em propósitos de terem-se programas abrangentes e que visualizem o desenvolvimento dos sujeitos da mesma forma. Consecutivamente, a multidimensionalidade na educação busca a integração dos saberes, socialização de experiências, em compasso como o que propõem Capella, Gelbcke e Monticelli (2002), de ultrapassar ao aprendizado cognitivo em razão das relações humanas, pessoais ou profissionais.

Na perspectiva da multidimensionalidade, Peres, Leite, Gonçalves (2005) compreendem a educação como um processo múltiplo que impulsiona a transformação da organização, através da criação de espaços e de oportunidades de capacitação e de desenvolvimento pessoal e profissional. Tal se dá por meio de uma visão crítica e responsável da realidade, sendo que as construções destes conhecimentos representam importantes conquistas para organização, para a profissão e para a sociedade. Nesta forma de pensar, Marioti (1996) considera que as necessidades dos trabalhadores e da organização poderão acontecer de forma harmônica. Situação em que os trabalhadores passarão a ser parte da organização, na qual o coletivo se dá a partir das individualidades.

Ações educativas destinam-se a proporcionar aos sujeitos constituírem-se na sua multiplicidade, seja pessoal ou profissional, inserida nas organizações, na sociedade. Diferentemente do que é apregoado nas organizações, em que os sujeitos devem 'vestir a camiseta', e de alguns entendimentos que sobrepõem os interesses organizacionais aos individuais, Morin (2003a, p.52) afirma que as organizações e a sociedade existem em razão dos indivíduos, assim, na gestão de pessoas, estes devem ser vistos como parceiros. A relação que se faz entre indivíduos, trabalho e sociedade na concepção de Morin (*op. cit*) se dão numa interação em que "a sociedade vive para o indivíduo, que vive para a sociedade; sociedade e indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e a sociedade".

#### **2.4 Educação no trabalho na congruência do cuidar e educar**

Nesta perspectiva, procura-se relacionar a educação, o cuidado deforma que

possam se intensificar, integrar, aprimorar e construir através da educação no trabalho. Rebello (2000, p.20-1) traz uma proposta que procura associar a educação e o trabalho, ao associar a supervisão em enfermagem como processo educativo, na qual a supervisão constitui-se um processo educativo/reflexivo, sendo uma importante estratégia para a conscientização dos profissionais de enfermagem. Afirma ele que “pode-se inferir que, no processo de supervisão, educação e controle andam juntas, pois é no ramo destas duas ações que se pode viabilizar a realização adequada do processo de trabalho”.

Por outro lado, quando se procura situar a especificidade do trabalho da enfermagem enquanto constituinte do trabalho coletivo em saúde, pode-se referir a Kirchhof (2003), para o qual a enfermagem desenvolve um trabalho próprio, que se caracteriza pelo ‘cuidar’, ‘gerenciar’ ou administrar e ‘educar’. Nesta forma de conceber, cuidar identifica a profissão em razão das necessidades de saúde concretas ou potenciais. Kirchhof (*op. cit*) salienta que no processo de trabalho o administrar-gerenciar é privativo do enfermeiro, diferenciando-se do educar e do cuidar. O cuidado, para Saupe (1999), é inerente à vida humana; todos, de alguma forma, desenvolvem algum tipo de cuidado; contudo, é na enfermagem que o cuidado se torna sistematizado e objeto de estudos. A terminologia *cuidar* encontra sentido e dá sentido ao exercício da enfermagem. Para Saupe *et. al.* (1999, p.434) “a palavra cuidado está íntima e ousamos afirmar, definitivamente aderida à enfermagem. Nenhuma profissão é mais cuidadora do que a enfermagem”.

De forma assemelhada a Saupe (*op.cit.*), Leopardi, Gelbcke e Ramos (2001), salientam que no processo de trabalho, o ‘cuidar’ constitui o identificador da profissão, e conforme descreve Kirchhof, este cuidado realiza-se a partir das necessidades concretas ou potenciais de saúde. E, na relação que se estabelece entre cuidar e administrar, Leopardi, Gelbcke e Ramos defendem que gerenciar caracteriza-se por uma finalidade genérica voltada a organizar o espaço terapêutico, de forma que se possam criar condições para a realização do cuidado pela enfermagem e a para atuação da equipe multi-profissional.

O cuidado caracteriza a enfermagem, porquanto a enfermagem utiliza-se preliminarmente deste conhecimento para desenvolver ações de proteção, manutenção e recuperação e promoção da saúde de indivíduos, famílias e comunidades. Entretanto, se utilizarmos este conhecimento para desenvolver, aperfeiçoar o conhecimento de cuidadores, agregado à educação, pode-se

transcender no tempo e no espaço. Isto porque, fora do *habitat* profissional, pode-se utilizar a educação e o cuidado em projetos de sustentação ambiental, na prevenção de acidentes, como forma de gerar conhecimentos, visando uma cultura de conscientização e a responsabilização da população, no sentido do cuidar e educar para si e para a vida. Assim, o conhecimento da educação e do cuidado passa a ter um sentido mais amplo de sua significância e importância para além da saúde, presentemente necessita-se de ações conscientes para a proteção ambiental e promoção de todas as espécies de vida no planeta.

Presentemente, necessita-se também cuidar da natureza, do meio ambiente, das ações, nas formas de trabalhar. Inscrito nesta forma de conceber, Boff (2001, p.91) complementa que o cuidado é mais do que um ato, também é atitude de ocupação, preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo. Nessa perspectiva, o cuidado entendido como “desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. Como afirmávamos, estamos diante de uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude”.

Retomando a questão que se estabelece entre o educar e o cuidar na enfermagem, Leopardi, Gelbcke e Ramos (*op. cit.*) defendem que o foco da educação no trabalho é a equipe de enfermagem, a qual pode ser vista como uma forma de preparação para o cuidado. Seu objetivo é melhorar a assistência através da atualização constante da equipe. Contudo, fazem uma ressalva, este processo educativo não deve incidir somente sobre o aperfeiçoamento técnico, mas possibilitar aos sujeitos-trabalhadores buscarem sua autonomia, cidadania, assim como resgatar sua multidimensionalidade, a qual deve constituir-se como fundamento de desalienação.

No cuidado é profícuo inserir a educação, pois nessa perspectiva ela constitui-se uma forma de cuidar. Entretanto, para que isso se torne uma realidade, necessita-se transpor as formas mecanicistas e compartimentadas de cuidar e educar. Para Machado (2002, p.23), o cuidado educativo constitui-se uma forma de cuidar que tem como base a “troca de conhecimentos, que visam melhorar ou amenizar a condição humana de vida, considerando as necessidades educativas de cada pessoa”.

Desta forma, profissionais ligados à educação no trabalho especificamente educam e cuidam, enquanto os enfermeiros(as) e outros profissionais cuidam e

educam os sujeitos-trabalhadores e os sujeitos usuários, ou seja, sistematizam-se e intensificam-se as formas de cuidar e de educar; e as relações entre cuidadores educadores, cuidados e educandos dá-se por meio do diálogo, da troca de experiências, e nas formas de ensinar e aprender. O diálogo para Reibnitz, Prado (2006, p.111) “pressupõe uma atitude de abertura, de compartilhamento, de troca de experiências, vivências, sentimentos, pensamentos. Dialogar pressupõe estabelecer relações, fazer perguntas, buscar respostas”.

Nessa perspectiva projeta-se a *aproximação* na relação entre educação e cuidado, que podem ser desenvolvidos concomitantemente, tendo como subsídios concepções teóricas entrelaçadas às práticas diárias, nas quais se procura estabelecer novos embasamentos teórico-práticos, como forma de aproximar conhecimentos à realidade pessoal, profissional e institucional. A aproximação entre teoria<sup>10</sup> e prática<sup>11</sup> permite a construção de conhecimentos apropriados a cada situação em particular, ao mesmo tempo em que permite a retro-alimentação decorrente desta aproximação.

## 2.5 Educação, autonomia e emancipação

Os programas educativos diferenciam-se entre as organizações, em razão que cada uma destas, tem peculiaridades como: as entidades mantenedoras, a sistematização do trabalho, grau de complexidade, cultura organizacional [...]. Cada instituição possui cultura própria, normalmente sendo concebida a partir das necessidades organizacionais, do trabalho, e também em função das normas e rotinas. Na busca da definição de cultura educativa, necessita-se clareza sobre como esta ocorre nas instituições. A cultura das organizações é definida por Morin

---

<sup>10</sup> Do latim *théorie*, do grego *theoria*. Na acepção clássica da filosofia grega, conhecimento especulativo, abstrato que se afasta do mundo da experiência concreta (JAPIASSÚ, MARCONDES, 1996, p.260).

<sup>11</sup> Do grego *pratikós*. Diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação do conhecimento em uma ação concreta (JAPIASSÚ, MARCONDES, 1996, p.218). Para Vázquez (1977), a teoria não corresponde a somente à exigência e às necessidades de uma prática já existente. Salienta que se assim fosse a teoria não poderia anteceder a prática e, portanto, influenciar no seu desenvolvimento. Assim as teorias existem por si só, para sustentar ou contradizer outras teorias, ou para dar sustentação a uma prática.

(2001) e Freire (1998) como constituída por saberes, fazeres, regras, tendo estabelecidas normas, estratégias, crenças valores e mitos que são transmitidos ao longo do tempo. Ela se reproduz nos indivíduos ao mesmo tempo em que este a reproduz nas organizações.

Os programas educativos a que se faz referência são interativos, coletivamente construídos e implementados, apóiam-se na reflexão e na crítica, que busca a partir destes preceitos convergirem nas formas de pensar e agir, de inovar e transformar as práticas educativas, e conseqüentemente nas formas de cuidar. Na filosofia, a crítica possui o sentido de análise. Em Kant, descrito por Châtelet (1994), a crítica tem uma concepção diferenciada, esta se relaciona às fontes, às formas, e aos limites do conhecimento humano, a partir da instauração do uso da razão. Já a reflexão, em seu sentido mais amplo, está arrolada à tomada de consciência, à análise dos fundamentos ou das razões de algo.

Para Châtelet (1994) a reflexão passa pela introspecção, na qual o pensamento volta-se e investiga a si mesmo, estabelecendo a natureza de sua própria atividade. Desta forma, a tríade consciência, crítica e reflexões permitem diferentes leituras de diferentes fatos, seja de uma concepção, teoria, experiência ou conduta. Toda a prática necessita ser reflexiva, diz Perrenoud (2000), esta acontece em duplo sentido, em que o autor reflete para agir e estabelece posteriormente uma relação reflexiva com a ação realizada. Assim, toda a prática reflexiva constitui-se uma fonte de aprendizagem.

A inserção da crítica e da reflexão nas práticas educativas não é gratuita e acidental. Tem o propósito de romper com a linearidade dos programas educativos, partindo de teorias abertas, racionais, críticas e autocríticas, reflexivas, aptas a se auto-afirmar, conforme afirma Morin (2001). A importância da teorização da educação crítica e reflexiva, defendida por Giroux (1997), é crucial para quase todas as etapas do pensamento, não apenas porque ajuda a ordenar e selecionar os dados, mas também porque nos fornece os instrumentos conceituais, com os quais questionam-se os próprios dados.

Por outro lado, cabe salientar que na concepção de educação no trabalho necessita-se estar compromissados com a emancipação e autonomia dos sujeitos. O conhecimento adquirido através do diálogo entre educadores e educandos, da interatividade, da reflexão constitui-se em preceitos que permitem a criticidade e possibilitam a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Nietzsche situa a

emancipação em um contexto sócio-político, econômico e cultural, em um processo que inclui a definição de ser humano, de liberdade, de cidadania, de consciência crítica e de autonomia. Para Nietzsche (2000, p.136), a emancipação constitui-se um direito a ser conquistado, para que os sujeitos tenham liberdade e autonomia para vivenciar sua cidadania.

Nietzsche (2000) sublinha que os profissionais e educadores de enfermagem, se quiserem construir uma nova realidade no país, precisam estar comprometidos com a transformação, principalmente com as maneiras de pensar e agir em suas práticas cotidianas. A estes importa conhecer não só os problemas de saúde, mas o contexto socioeconômico, político e cultural em que se encontram inseridos, e desenvolver suas atividades profissionais. A leitura crítica da realidade permite a compreensão do seu papel no tempo e espaço, e as transformações a serem implementadas.

Na enfermagem, a autonomia está relacionada ao nível de submetimento, a importância, e a (in)flexibilidade às normas e rotinas, à maneira dos enfermeiros (as) de pensar e agir a partir de determinados conhecimentos, situações, momentos e a presunção em assumir responsabilidades, em razão de que a autonomia e a responsabilidade são indissociáveis. A autonomia implica mudanças de mentalidade que incluem aceções como pensamento includente, gestão compartilhada, compromisso com a inovação e a transformação, busca de novos conhecimentos e habilidades, comprometimento, planejamento, forte noção de trabalho em conjunto, responsabilidade, confiança, conjugação de objetivos pessoais e organizacionais.

Para Silva, Schmidt, Ferraz e Backes (2005), ter autonomia implica no comprometimento com as pessoas e organizações, capacitar e capacitar-se a pensar, planejar, agir e, sobretudo, o empoderamento dos sujeitos para o fortalecimento dos grupos de trabalho. Na medida em que se necessita definir as políticas organizacionais e de desenvolvimento de pessoal, incluem-se diversas estratégias, entre estas, os programas educativos, com o estabelecimento de políticas nítidas de educação. Desta forma, busca-se sedimentar a cultura educativa ao contemplar as necessidades dos sujeitos-trabalhadores, da organização e também dos sujeitos usuários.

Metodologicamente, propõe-se a multiplicidade de ações na efetivação dos programas de educação, tais como cursos, oficinas, vivências, discussões, encontros, seminários, grupos de estudos, estudos de caso, discussões em grupo,

aulas expositivas, palestras, acompanhamentos, seminários, painéis, capacitações, dinâmicas de grupo, oficinas, gincanas e grupos de reflexões.

Conseqüentemente entende-se que as possibilidades de mudanças encontram, na educação, alternativas de transcender para um contexto histórico, social, econômico e político. A ênfase está em proporcionar aos indivíduos a construção de conhecimentos fundamentados nas liberdades individuais e coletivas, ancorados nos preceitos de cidadania. Freire (2000a) enfatiza que a educação pode não mobilizar as transformações sociais, entretanto, estas não ocorrerão sem a educação. Diante disso, independente do direcionamento, a prática educativa será mais efetiva se possibilitar aos educandos o acesso a conhecimentos que os desafiem crítica e conscientemente a elaborar sua concepção de mundo.

No desenlace, busca-se uma forma efetiva de organizar-se a partir de bases teóricas, procurando privilegiar, integrar e propor a unicidade na relação entre educar, cuidar; entre teoria e prática, buscando uma cultura educativa na perspectiva de transformação da realidade, ao proporcionar uma visão mais abrangente na participação dos sujeitos na inserção/participação nas políticas sociais. Essa mudança de postura possibilitará o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva associada à liberdade, conduzindo à autonomia e a um comportamento pró-ativo, preceitos esses que definem e fundamentam propostas que ousam inovar na perspectiva de transformar.

## **2.6 Educação no trabalho e empoderamento dos sujeitos**

Mesmo que não faça referência explícita sobre o empoderamento, a proposta educativa de Paulo Freire busca, através da educação dos sujeitos, o fortalecimento individual e coletivo desses para a transformação das relações e estruturais sociais. Tal se dá através dos modos de pensar, de refletir, do olhar crítico sobre os mais diversos contextos, do estar consciente sobre os fatores que condicionam o desenvolvimento dos sujeitos, da consciência crítica da realidade e da sociedade em que vivem e em torno das possibilidades de transformação. Sobre a palavra 'empoderamento' refere Teixeira (2002) que esta é um termo da língua inglesa, *empowerment*, que muitas vezes pode ser traduzido como fortalecimento.

Teixeira (2002), citando Wallerstein e Bernstein (1994), define três níveis de empoderamento: o empoderamento individual combina eficiência pessoal e

competência, num sentido de domínio e controle, e um processo de participação para influenciar instituições e decisões. O empoderamento organizacional refere-se a ações democráticas organizacionais em que cada indivíduo compartilha informação e poder. Já o empoderamento comunitário relaciona-se a ações em que indivíduos e organizações aplicam suas habilidades e recursos nos esforços coletivos, para encontrar suas respectivas necessidades.

Complementarmente, salientam Wendhausen e Saupe (2007, p.132) que o empoderamento individual refere-se às "características de auto-estima, confiança em si mesmo e controle para alcançar um objetivo pessoal". Já o empoderamento comunitário ou coletivo se refere às características de "organização social, contatos e alianças entre grupos de pressão, influencia nos níveis políticos e de decisão econômica de tal maneira que se consiga atingir um objetivo ou interesse do grupo ou comunidade".

Os objetivos do empoderamento, para Teixeira (2002), estão em ajudar as pessoas, organizações e comunidades a serem mais independentes; gerar auto-confiança e senso de governabilidade, em contraposição à sujeição à força de alguém que detenha poder. Kleba (2005, p.216), referindo-se ao ângulo do trabalho social, defende que "a promoção de um processo de empoderamento objetiva a equidade e a democratização do processo participativo nas decisões sócio-políticas, mas também uma utilização mais eficaz dos recursos disponíveis". Em planos pessoais, destaca Kleba (2005), que o empoderamento destina-se a possibilitar um processo em que os sujeitos se capacitem ao controle de sua própria vida e consigam atingir os objetivos coletivos.

Autores como Teixeira (2002), Kleba (2005) e Garrafa (2005) reconhecem nos preceitos educativos de Freire, formas de empoderamento dos sujeitos. Para Teixeira (2002), o empoderamento se dá a partir do conceito de conscientização defendido por Freire, o qual permite a ligação nos diferentes níveis de empoderamento, em razão de propor a potencialização individual nos diferentes grupos, de desenvolver ações compartilhadas de eficiência própria, com objetivos de transformação individual e coletiva. Kleba (2005) destaca, com base em Freire (1973), que a transformação das relações sociais e as estruturas políticas estão vinculadas a um processo pessoal de mudança, através do engajamento político pessoal e dos grupos sociais.

Garrafa (2005), ao se referir ao empoderamento, cita Paulo Freire (2001), que

defende na sua proposta educativa a libertação dos sujeitos como forma de inclusão social nos diferentes contextos. Salienta Garrafa que a idéia de liberdade defendida por Freire coaduna com a noção de amplitude, de generosidade, de cidadania. Teixeira (2002) postula que o entendimento mais comum de empoderamento, na saúde, trabalho social ou educação refere-se à conceituação de poder compartilhado, ao invés do poder de um sobre o outro. Isto permite compreender que o empoderamento parte da potencialização de indivíduos, ou segmentos sociais desprivilegiados, para galgar mudanças na sua condição.

Freire (2005) salienta que se torna crucial o desenvolvimento de uma consciência crítica como forma de ganhar poder. Teixeira complementa que a consciência crítica envolve o entendimento das relações de poder na sociedade, que são modeladas a partir das experiências e percepções de cada pessoa, e da capacidade de identificar os papéis que cada um pode ter nas mudanças sociais. Para Teixeira (2002), o significado do empoderamento está no "*ganho de poder*", contextualmente traduzido na habilidade de agir e criar mudanças dentro de uma desejada direção. Ratifica que para discutir-se o empoderamento é preciso que se entenda o poder dentro de um relacionamento social, é preciso consciência acerca dos papéis que os atores desempenham no sentido de usar os recursos de poder pessoal, social e político para criar mudanças.

Kleba (2005), tal como Wendhausen e Saupe (2007) incluem a participação social no processo de empoderamento. Segundo as autoras, na medida em que a conscientização possa ter repercussões no desenvolvimento pessoal, aumenta a capacidade dos sujeitos de entender que estar consciente significa apoderar-se de um instrumento de emancipação, de poder de decisão e intervenção. Para Kleba

o processo de empoderamento não se restringe a uma experiência individual – ele precisa inserir-se num processo social, coletivo de desenvolvimento dos potenciais, pois sua evolução depende de fatores relacionados ao meio sócio-ambiental, espaço de vida dos indivíduos que os experienciam (2005, p.215).

Destacam Wendhausen e Saupe (2007, p.132) que o rompimento com modelos clássicos de atenção à saúde perpassa pela adoção por uma forma diferenciada de conceber o trabalho, na qual o profissional de saúde que tem maior acesso aos recursos políticos, econômicos e sociais pode “empoderar-se e

comprometer-se socialmente, podendo ser um dos mediadores neste trabalho de transformação que estimularia uma participação cidadã”.

As concepções de educação no trabalho até aqui preconizadas têm como um dos preceitos a aproximação do cuidar e educar e da inter-relação teoria e prática como forma de permitir a transcendência dos sujeitos, do desenvolvimento de conhecimentos que possam potencializar suas ações. Kleba (2005) enfatiza a necessidade de participação ativa dos sujeitos, no sentido de acreditarem, participarem, tomarem e serem parte dos processos histórico-sociais. A participação inclui o sentimento de pertencimento, de estar contribuindo para o processo de desenvolvimento político e social.

O empoderamento parte da perspectiva de participação, de reflexão e conscientização dos sujeitos. Assim, preconiza-se que estes possam fazer parte na constituição da coordenação dos programas educativos no trabalho, o que pode se dar de forma colegiada com a inclusão de representantes dos educandos, dos educadores, da diretoria/administração, recursos humanos, representantes das áreas auxiliares e de apoio e da administração do serviço de enfermagem, estimulando a participação interativa de educadores e educandos na definição de estratégias educativas. Assim, sua ação nos programas educativos passa a se dar de forma participativa, com poder de argumentar, influenciar e intervir no processo decisório. Kleba (2005, p.212) destaca que a “participação torna-se instrumento de emancipação e de auto-realização, pois possibilita ao indivíduo a obtenção de informações, fortalecimento da autoconsciência e desenvolvimento de habilidades de negociação e intervenção”.

Alguns preceitos inseridos nas diversas propostas da V CONFIENTEA (1999), direcionam ao entendimento da educação como empoderamento. Algumas das moções publicadas em decorrência desta conferência incluem: o desenvolvimento centrado no ser humano; o exercício da cidadania como condição de participação social; fortalecimento pessoal, desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade para entender e intervir nas transformações sociais; a educação dos sujeitos está na razão de se projetar a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e bem estar geral.

Em relação à educação no trabalho, Peres, Leite e Gonçalves (2005) destacam a necessidade presente da contínua capacitação dos sujeitos através de uma educação reflexiva e participativa, que se relacionam as mudanças estruturais e

sociais. Os sujeitos passam a ser o centro das dimensões organizacionais, nessa relação faz-se um entrelaçamento dos objetivos individuais, organizacionais, da política de recursos humanos e educação, comprometendo-se com as mudanças. Assim, a educação constitui-se um processo de transformação dentro de uma visão crítica e responsável da realidade em os sujeitos se encontram inseridos, resultando na construção de conhecimentos importantes na potencialização pessoal, organizacional e social.

Projeta-se na educação no trabalho uma das formas de individual e coletivamente assegurar, juntamente com trabalhadores condições para que estes possam continuamente obter conhecimentos que lhes permitam potencializar-se e participar nas decisões que envolvem todos os segmentos, sejam estes de ordem pessoal, familiar, social ou profissional. O empoderamento dos sujeitos através da educação no trabalho poderá constituir-se em avanço nas formas de conceber e executar o trabalho, através do diálogo, da interação e da participação. Poderá também contribuir no planejamento e execução da assistência de enfermagem, contribuindo para a transformação no espaço de trabalho, com benefícios para trabalhadores e usuários. Freire (2000a) salienta que para haver transformação necessita-se que haja conhecimento da realidade em que se atua e nas formas de intervenção.

Embora a educação no trabalho seja uma das formas de investir nos sujeitos trabalhadores, de potencializar suas maneira de ser e agir, para que haja transformações sociais necessita-se agregar mudanças pessoais e coletivas. Para Morin (2001, 2003a, 2003b), Capella, Gelbcke e Monticelli (2002) necessita-se trabalhar para a humanização da humanidade; saber respeitar as diferenças; desenvolver a ética da solidariedade, da compreensão; ter consciência sobre o trabalho; ter compromisso com as mudanças; considerar as pessoas acima das instituições e dos saberes; ter conhecimento de suas limitações e de suas potencialidades; procurar estabelecer uma relação humana em cada traço; privilegiar as relações interpessoais, procurar manter relações equânimes, éticas, de respeitabilidade e responsabilidade social; ter clareza de que a autonomia necessita estar ancorada na responsabilidade.

Nesta revisão da literatura abordou-se a importância da educação do trabalho na perspectiva da construção do conhecimento, a inserção da educação na organização do trabalho em enfermagem e saúde, os desafios em conceber,

implantar e desenvolver a educação no trabalho, a importante relação do que representa a aproximação da educação no trabalho na congruência do cuidar e educar, a representatividade da educação no trabalho na emancipação e autonomia dos sujeitos. Por último, a educação comprometida com a transformação, com a reflexão e crítica, com vistas a possibilitar a emancipação, a autonomia e o empoderamento dos sujeitos.

No capítulo seguinte, apresento o referencial teórico-filosófico construído a partir da obra de vários autores, mas fundamentada das concepções educativas de Paulo Freire e da teoria da Práxis de Adolfo Sánchez Vázquez.

### 3 REFERÊNCIAL TEÓRICO-FILOSÓFICO

Neste capítulo, aborda-se a importância da relação entre teoria e prática, na perspectiva da práxis. Para tanto, intenta-se abordar a concepção e os diferentes níveis de práxis, a importância da relação dos diferentes níveis de práxis na educação no trabalho, assim como as possibilidades de transformações. Na construção deste, busca-se apoio em diversos autores, contudo, a base de sustentação se dá a partir das obras de Paulo Freire e Adolfo Sánchez Vázquez.

Presentemente, ainda evidencia-se a educação no trabalho, em determinados segmentos, como fragmentada, com a prática destoante da teoria, em que se privilegia o saber técnico-operacional, em detrimento à educação que contenha preceitos que incluam o desenvolvimento de conhecimentos do contexto social, político, e econômico, que possa promover a participação e autonomia, ter conexão com seu meio cultural, no que se relaciona as crenças, valores, sentimentos, atitudes. Esta “realidade social objetiva não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso”, diz Paulo Freire (2005, p.40).

Conforme já descrito por Gadotti (1995), a concepção educativa capitalista concebe como ‘educados’ os trabalhadores que são competentes tecnicamente, disciplinados a cumprir ordens. Por entender que o processo educativo não se restringe às concepções teóricas ou à aquisição de habilidades práticas, é que se buscam razões para procurar traçar paralelos de teoria e prática na perspectiva de uma práxis educativa transformadora.

Porquanto, parte-se do entendimento da necessidade da práxis na educação no trabalho, possível a partir da criação, e da reflexão na perspectiva de transformar. Como já anteriormente referido, a base destas assertivas se dão a partir de Paulo Freire, com sua pedagogia libertadora, e de Adolfo Sanchez Vázquez, com a concepção de práxis transformadora.

A proposta Freireana tem repercussão na educação em enfermagem pela abrangência e diversidade na utilização de sua obra, e também por representar a emissão de luz sobre a escuridão da educação reprodutiva, práticas domesticadoras, de tecnicismo, rotinização, compartimentação de saberes e de

treinamentos (SILVA, BACKES, 2004). A opção por Freire se dá pelas possibilidades de relacionar a educação com a transformação, perspectiva essa que fornece uma visão de amplitude, por associar o saber e o fazer, valorizar os conhecimentos dos educandos, de potencializar e permitir a participação, com vistas à autonomia e à emancipação dos sujeitos.

Em suma, trata-se de uma teoria que vem, ao longo do tempo, embasando propostas educativas diferenciadas na educação e na enfermagem, em decorrência de sua viabilidade prática. Enfim, a essência que se busca na obra de Freire é a práxis educativa, que consoante ao que diz Vázquez (1977) constitui-se uma ação que tem o seu fim em si mesma, e que para Freire (2001) se dá a partir da relação ação e reflexão.

A práxis, na concepção marxista, constitui-se um conjunto de atividades humanas tendentes a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, às atividades materiais, à produção, à prática. Para Vázquez (1977, p.185) “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. A práxis, para Vázquez, se dá na relação entre homem e natureza, e permite avançar na direção de uma concepção que situe a atividade prática humana dentro de um conceito que permita que sua filosofia seja uma verdadeira ‘filosofia da práxis’. A práxis, nessa perspectiva, é alçada à condição de fundamento de toda relação humana. Evidencia Freire (2005) que é a partir da práxis, da ação dos homens que se transforma o mundo.

A educação situada como possibilidade de transformação parte de novas formas de conceber, com o envolvimento dos sujeitos, da enunciação a partir de suas práticas, da utilização dos ‘saberes’ como subsídios e substrato dos ‘fazer’, consecutivamente, se realimentando, ou como afirma Vázquez (1977, p.19) na relação teoria e prática como possibilidade de transformação “[...] a unidade se mantém fazendo repousar a prática na teoria, ou, mais exatamente, fazendo com que as idéias se tornem práticas por si mesmo”. Nesta relação, diz Freire (2000a, p.24) que transformar o mundo através de seu trabalho, ‘dizer’ o mundo, expressá-lo e expressar-se é próprio do ser humano.

Olhando-se exclusivamente para a prática, a proposta de transformação pode(ria) ter um outro sentido. Descreve Vázquez (1977), que para o homem comum, a prática é auto-suficiente, que se apóia e fundamenta-se sobre si mesma, pois a própria prática oferece um repertório de soluções. Assim, este homem se vê

como 'ser prático' que não precisa de teorias, em razão de que os problemas encontram resolução na própria prática, ou em práticas passadas, que são as experiências. Para Freire (1998, p.43-4) é fundamental refletir-se sobre a prática, pois "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática".

Para tanto, necessita-se repensar a educação no trabalho para que se possa associar teoria e prática, pois programas educativos que enfatizem uma práxis reiterativa tendem a distanciar-se da transformação, embora há de se entender que a prática não representa um entrave, em razão de que refletir sobre as práticas pode ser o ponto de partida para a transformação. Assim, necessita-se rever a estruturação, os objetivos, as estratégias educativas nos programas, para que possa agregar teoria e prática, com vistas à construção de conhecimentos que possibilitem a transformação dos sujeitos nos âmbitos profissional, político, ético, econômico e social. Propostas desta natureza podem parecer visionárias ou utópicas, entretanto, as utopias de hoje podem ser a realidade de amanhã. Para Freire (1997, p.29), a educação conscientizadora, tem um entendimento eqüitativo desta relação, concebendo que "na verdade, a educação precisa tanto de formação técnica, científica e profissional, quanto do sonho e da utopia".

### **3.1 Concepção e níveis de práxis**

Em grego *práxis* significa ação para a consecução de algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesmo, a qual não cria ou produz um objeto que esteja alheio ao agente ou a sua necessidade. Assim, pode-se entender a práxis como a categoria central da filosofia, a qual concebe a si mesma, não só a interpretação do mundo, mas está também destinada a orientar sua transformação. A filosofia em questão é a marxista, que transcende do idealismo para um nível de consciência mais elevado, em razão de uma vinculação mais profunda com a práxis real.

Vázquez (1977) salienta que na filosofia marxista a práxis é utilizada para designar uma relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo e à sociedade. Gadotti (1995, p.30) tem entendimento assemelhado a Vázquez, pois evoca o

conceito de práxis na tradição marxista da educação, nesta a *práxis* significa *ação transformadora*. Assim, visualiza uma pedagogia da práxis com o intento de projetar uma educação *transformadora*. Nesta, percebe os educandos como seres criadores, sujeitos da história, “que se transformam na medida em que transformam o mundo”. Para Freire (2005), a possibilidade de transformação relaciona-se à capacidade de ação e reflexão dos sujeitos.

Em Freire (1998), a práxis é ação e reflexão, engajamento com o compromisso da transformação social. Freire valoriza a prática, contudo, concerne à prática educativo-crítica da relação entre ensinar-aprender e aprender-ensinar em oposição à educação de transferência de conhecimentos. Diante disso, a reflexão sobre a prática incorre em uma exigência na relação teoria/prática, sem a qual a teoria esvai-se no discurso e a prática se dá pela primazia da ação. De forma assemelhada a Freire, Vázquez (1977), defende que a atividade prática pode se dissolver em atividade teórica. Conseqüentemente, a verdadeira concepção de práxis transcende a concepção teórica, sendo que é na prática que se efetiva como atividade social. Vázquez (1977, p.6) defende que a práxis “marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática, e assegura a íntima unidade entre uma e outra”. Freire (1997) salienta que a práxis educativa necessita se dar em um contexto concreto, social, cultural, econômico e político.

Tardif (2005, p.56) salienta, com base em Marx, que toda a práxis social é de certa maneira um trabalho de realização que culmina com a transformação do trabalhador. Nesta forma de entender de Tardif, se o trabalho modifica o trabalhador, conseqüentemente modifica também o seu *saber trabalhar*. Assim, “trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”. Assim, observa-se que a ênfase na prática constitui-se uma forma de reducionismo, fato evidente na enfermagem, em que os sujeitos desenvolvem suas atividades tendo como base a prática. Desta forma, os sujeitos vivem e agem na praticidade, pois nesta forma de agir a significação está relacionada aos resultados da prática na vida cotidiana. Contudo, esta ênfase no objetivismo, ao afastar-se do teórico, fica reduzida a apenas uma dimensão, a do prático-utilitário, pois para a consciência comum o prático é produtivo e vantajoso.

Em sentido contrário, projeta-se uma educação para a cidadania dos sujeitos e a conseqüente contribuição para a sociedade. Sobre esta questão, Gadotti (1995, p.73) refere que “se a educação reproduz a sociedade, não poderia transformar o

que reproduz. E não haveria nenhuma educação transformadora”. Ou seja, as propostas educativas podem ser reprodutoras ou transformadoras.

Freire (2000a) defende que o pragmatismo neoliberal reduz a prática educativa ao treinamento, em detrimento da formação<sup>12</sup>. Salienta que a formação técnico-científica dos educandos não tem nenhuma relação com o acanhamento tecnicista e cientificista que caracteriza o treinamento. Porém, ao buscarem satisfazer as aspirações eminentemente técnico-práticas, os sujeitos tendem a desenvolver um trabalho que leva a deformar, cercear e esvaziar sua consciência política, ou ainda, são esvaziados pelo próprio sistema. Embora não faça referência à educação, Vázquez (1977, p.137-8) fortalece o posicionamento de Freire na relação homem e trabalho. Salienta que se o “trabalho por um lado, nega o homem, por outro lado o afirma, na medida em que o produz como tal”, assim, “o homem é produto do que ele mesmo faz de seu trabalho”. Somem-se estas questões os fatores condicionantes e determinantes que influenciam a presença/posição/ação dos sujeitos no trabalho (*op. cit.*).

Gadotti (1995) complementa o posicionamento de Freire e Vázquez ao acrescentar outros fatores restritivos, que são a exploração do trabalhador, com jornadas extenuantes, associadas ao duplo emprego, horas extras, o tempo de deslocamento, tornando-o escravo de uma sociedade em que o imperativo está na produção e no consumo. Qual o tempo que sobra para a vida social, lazer, educar-se e refletir?.

A despolitização cria um vazio nas consciências, que interessa de forma contundente às classes dominantes, ao procurarem entremear este consciente vazio com atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns. Posturas apolíticas em determinados segmentos da sociedade fecundam a privação na participação consciente da resolução dos problemas econômicos, políticos e sociais, fato que leva a uma minoria apossar-se destas atividades, de acordo com os interesses particulares de grupos ou classes, ou do próprio estado, que Vázquez (1977), chama de práxis social, ou seja, a participação política. Na qual Freire (2005) chama a atenção em que numa sociedade regida por interesses de grupos ou classes, a educação libertadora constitui-se numa forma fecunda de participação e intervenção.

---

<sup>12</sup> Freire evidencia que a concepção de formar está em construir, em que os sujeitos são formados e formadores, e que na formação não é passiva o sujeito formador dá forma a um sujeito não formado. A formação é intencionalmente concebida e constituída entre os sujeitos.

Vázquez (1977) acrescenta que em um mundo regido pelas necessidades práticas, a atividade teórica, quanto mais afastada da prática, apresenta-se à consciência comum como uma atividade *parasitária*. Assim, habitualmente o homem valoriza os práticos e despreza os teóricos. Contudo, os sujeitos vivem em razão das necessidades, objetos e atos práticos que impõem a si mesmos, como algo perfeitamente natural. Pois em um mundo regido pelas necessidades práticas imediatas, algumas atividades são consideradas improdutivas ou não práticas.

Teoria e prática, na visão de Freire (1997, p.17) são inseparáveis, o que não deve ser confundido com o falso pensar e a argumentação vazia. Vázquez (1977) faz uma crítica à primazia de uma concepção sobre a outra, em decorrência de quanto mais a atividade teórica estiver afastada das necessidades práticas imediatas, mais irá se caracterizar como uma atividade que vive à custa de discursos não práticos, e em razão deste fato os 'sujeitos teóricos' e suas 'teorias' serão menosprezados pelos 'sujeitos práticos' e as suas 'práticas'.

Na concepção marxista, diz Vázquez (1977), os sujeitos são produtos do seu próprio trabalho, porque este produz objetos e relações sociais com um caráter que pode ser alienante em ambos os casos. Freire (2001) defende que se existe a pretensão de libertação dos sujeitos, esta se dá a partir do momento em que o processo educativo esteja voltado para a não alienação dos sujeitos, assim, esta se efetiva a partir da ação e da reflexão, de uma práxis que permita aos sujeitos serem transformadores de sua transformação.

Leopardi, Gelbcke e Ramos (2001) afirmam que o processo educativo não deve incidir somente sobre o aperfeiçoamento técnico, mas possibilitar aos sujeitos-trabalhadores buscarem sua autonomia, cidadania, assim como resgatar sua multidimensionalidade, a qual poderia constituir-se como fundamento de desalienação. Em razão disso, é possível entender que a alienação dos sujeitos está relacionada ao 'assumir-se' em relação à adoção de determinados comportamentos. Assim, as relações de trabalho, a construção de conhecimentos, a conscientização do papel como sujeito-trabalhador e a repercussão, pessoal, social, econômica e política representam um enorme passo na subjetivação dos sujeitos como seres sociais.

Para Vázquez (1977), a *práxis criadora* é determinante na criação, produção, e na constante re-criação em razão de novas necessidades e situações. A criação faz parte da natureza humana, porque é através da criação que se transforma o

mundo e a si mesmo. Assim, a práxis é essencialmente criadora. Na criação, necessita-se levar em consideração o seu processo, que inclui a atividade da consciência e de sua relação, o subjetivo e o objetivo, o interior e exterior. A práxis criadora se evidencia na proposta de Freire (1998) ao associar a educação através da pesquisa; no respeito aos saberes dos educandos; na criticidade, na estética e na ética; de assumir riscos, aceitar o novo e rejeitar todas as formas de discriminação [...].

A *Práxis espontânea e a práxis reflexiva* para Vázquez (1977) exige um elevado nível de consciência para delinear e iniciar o processo prático, a finalidade com que o sujeito procurará efetivar sua atividade material. Diz Freire (1997) à ação humana, seja ingênua ou crítica, envolve finalidades, sem o que não seria práxis. Para que a práxis possa se concretizar, afirma Vázquez (1977) que é necessária uma complexa criação, com a agregação de uma atividade consciente da problematidade, da improbabilidade e das incertezas quanto aos resultados. Conseqüentemente, importa dizer, na práxis criadora, independente do nível de criação, a consciência está presente, independente do grau ou da participação na criação. Diferentemente da práxis reiterativa, na qual se evidencia um distanciamento ou uma desunião entre a consciência conceptiva e a efetivação na prática, há o afastamento entre o planejamento e a execução.

Assim, na consciência da prática, a consciência atua ao longo de todo o processo prático, numa relação de intimidade entre a concepção, os objetivos, os processos, ou seja, sua efetivação. Para Freire (1997), os seres são reconhecidos pelas práxis, que está dissociada da ação e da reflexão podendo conduzir ao idealismo. Nesta forma de conceber a práxis, a consciência atua de tal forma no processo prático, que atua ou intervém durante o transcurso da atividade, para transformar um resultado ideal em real. A consciência prática se eleva na práxis criadora, e está quase inerte quando o *fazer* se torna mecânico, abstrato, indeterminado, rotineiro. Para Freire (1997, p.82), “a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis-ação e reflexão”.

Na *práxis reiterativa ou imitativa* seu modo de transformar já é conhecido, porque já foi anteriormente concebido; assim, existe uma rotina no fazer, pois os caminhos são conhecidos, há pouca margem para o improvável, o imprevisto e o inusitado. Diante disso, o resultado é certo, pois o fazer caracteriza-se por repetir ou imitar outra ação. Conseqüentemente, a lei que rege esta modalidade da ação é

previamente conhecida, basta às pessoas sujeitarem-se a trilhar caminhos já explorados (VÁZQUEZ, 1977). Em contraposição à noção de práxis reiterativa e fazendo uma relação entre treinamentos, educação e formação, afirma Freire (2000a) que a prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, procura-se na razão dos fatos, da capacidade de pensar, de indagar e indagar-se, de experimentar hipóteses de ação, de não seguir repetidamente os programas propostos.

Na *práxis produtiva*, em trabalhos mecanizados, pode-se observar as conseqüências negativas para o sujeito prático, uma práxis reiterativa. Esta forma de conceber o processo de trabalho, como sendo em cadeia, parcelado e rotineiro, opõe-se totalmente à possibilidade de criação. No trabalho criador pressupõe-se uma atividade entre a concepção e a execução, através de atos conscientes que projetam ou modelam mentalmente e a mão que se efetiva em uma matéria, consumando um produto. Assim, o produto desta atividade unitária exprime a produção humana. No processo de trabalho criador evidencia-se a unidade entre a consciência e a atividade manual (VÁZQUEZ).

Entretanto, a atividade manual, parcelada, unilateral, fixa-se por antecedência, e de forma acabada está à finalidade da atividade. A idealização do processo já está anteriormente definida, e com o estabelecimento prévio dos passos a serem seguidos, não há possibilidade de desvios. Esta modelação está destinada a evitar qualquer forma de desvio, e assim excluir a possibilidade de imprevisibilidade. O trabalhador não intervém com sua consciência, já que o trabalho é fragmentado e parcelado, e o sujeito constitui-se como uma peça de engrenagem no processo de trabalho.

Estas reflexões têm o intento de contribuir na proposta política de educação no trabalho, ao propor ações educativas-cuidativas com vistas à possibilidade de integrar teoria e prática, numa práxis transformadora. Esta proposta destina-se a criar condições para que os indivíduos possam gradualmente ampliar as idéias acerca de si mesmos e da realidade social, na medida em que criam possibilidades de transformações necessárias para alcançar novos patamares profissionais e individuais.

### 3.2 Práxis, educação e conhecimento

Freire (1998, p.43-4) considera a prática educativa como um movimento dinâmico dialético entre o fazer e pensar e pensar sobre o fazer, tornando-se necessário refletir sobre a prática, pois é pensando reflexivamente a prática que se pode projetar uma nova prática. Entretanto, esta reflexão necessita de embasamento teórico, reflexivo e crítico, e tem que ser de tal forma que possa enlear-se com a prática. Vázquez (1977, p.158) diz que a transformação da sociedade se dá a partir da prática revolucionária, sendo que educação permite ao homem transcender do “reino das *sombras* e das *superstições*, para o reino da razão”. Assim, educar é transformar a sociedade.

Menciona Gadotti (1995) que na teoria da educação fazer pedagogia refere-se à prática, ao prolongamento da teoria na prática; assim, a ação educativa é tanto teórica quanto prática, ou seja, da ordem da práxis. Gadotti (1995, p.31) postula que a “educação que copia modelos, que deseja reproduzir modelos, não deixa de ser práxis, só que se limita a uma práxis reiterativa, imitativa, burocrática. Ao contrário desta, a práxis transformadora é essencialmente criadora, ousada, crítica e reflexiva”. Entretanto, cabe uma ressalva, a práxis reiterativa pode ser entendida com repetição, assim como também servir de base, pode ser o ponto de partida para a renovação através do aperfeiçoamento, o que não deixa de ser uma criação.

A práxis educativa, para Freire (1998), pontua-se por algumas concepções: a inseparabilidade entre teoria e prática; a relação contígua entre reflexão e ação; o não acabamento da relação teoria e prática. Tais relações constituem um movimento dinâmico de fazer-se e re-fazer-se; as práticas educativas ocorrem num contexto concreto no qual está inserido o histórico, o social, o econômico e o político; não há neutralidade da prática educativa; o direcionamento da prática educativa concorre para o sentido da libertação.

Morin (2000), tal como Freire, entende os sujeitos como inacabados, assim como admite o conhecimento também como incompleto, pois este é percebido como dinâmico, necessitando ser construído-reconstruído, adaptado a partir de vivências, situações, representações, idéias, teorias e culturas, em um contínuo fazer-refazer-se, avançar e retroceder, ou em um movimento circular que vai da análise à síntese e da síntese à análise. Desse modo, a interligação entre teoria e prática facilita as interligações destas disjunções, em prol de uma forma interligada de conhecer, ou

seja, a práxis.

‘Conhecer’ relaciona-se a ter a noção clara dos objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou ainda, entre o homem e a natureza, e esta relação se estabelece em razão da atividade prática humana. Assim, pode-se entender a prática como o fundamento e o limite do conhecimento e do objeto humanizado, que como produto da ação, constitui-se no objeto do conhecimento. Marx nega o conhecimento como atividade contemplativa, à margem da prática. Vázquez (1977, p.155), interpretando Marx, afirma que o verdadeiro sentido desta tese está em “conceber o objeto como produto da atividade humana, e entender essa atividade como atividade real, objetiva, sensível, isto é, como prática”.

Significa que a verdade concebida mentalmente poderá ser reconhecida socialmente, ao sair da concepção teorizada para a efetivação prática. Para mostrar a verdade, a teoria tem que sair de si mesma, adquirir forma e corpo na realidade, sob forma de atividade prática. Freire (1997, p.82) salienta a necessidade de desenvolver-se o conhecimento de uma práxis que inclui a ação e a reflexão. O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão e desta para uma nova ação. “A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão”.

Vázquez (1977) procura demonstrar o critério de verdade<sup>13</sup> a partir de sua concepção de práxis como atividade real, adequada a determinadas finalidades. Assim, a ação transformadora da realidade tem um caráter de argumentação, no qual o conhecimento ou explicação relaciona um fato com sua causa final. Contudo, necessita-se salientar que o critério de verdade não se evidencia na prática por si mesma, mas só se revela numa relação da teoria com a prática, ou seja, na práxis. Triviños (1987) diz que o critério de verdade está na prática social, ou seja, nas inter-relações que se estabelecem entre a teoria e prática.

Vázquez (1977) propõe que os educadores também devem ser educados, pois na possibilidade de transformação social não é plausível dividirem-se os

---

<sup>13</sup> Para Japiassú e Marcondes (1996) existem várias definições e teorias que pretendem explicar a natureza da verdade. A *teoria consensual* se estabelece a partir do acordo ou consenso de uma determinada comunidade ou cultura. A *teoria da verdade como coerência* dá-se a partir de um juízo ou proposição como resultado de sua coerência como um sistema de crenças. Para a *teoria pragmática*, a verdade de uma proposição se estabelece a partir de seus resultados, de sua aplicação prática, concreta de verificação pela experiência. Abbagnado (2003) relaciona verdade com a validade ou eficácia dos procedimentos cognoscitivos. Essa caracterização pode ser aplicada tanto às concepções segundo as quais o conhecimento é um processo mental quanto às que o considera um processo lingüístico ou semiótico.

sujeitos em ativos e passivos, assim como o não dualismo entre educadores e educandos. A negação deste dualismo pressupõe a visão de uma práxis incessante, contínua, a qual implica a transformação do objeto e do sujeito. Para Freire (1997), a educação se dá mais na relação de interatividade entre educadores e educandos que no contexto teórico.

Tal qual Vázquez e Freire, Gadotti (1995) defende que educador e educando educam-se juntos na 'práxis revolucionária', por intermédio de um mundo que se transforma. Assim, é na prática da educação que o educador se educa. Este olhar afina-se à concepção defendida por Freire, na qual educadores e educandos constituem-se mutuamente, de modo que educadores educam e se educam a partir das relações que se estabelecem com os educandos, ensinando-aprendendo e aprendendo-ensinando.

Conseqüentemente, supõe-se que as circunstâncias que modificam o homem são ao mesmo tempo modificadas por ele; vale dizer, é o homem que muda as circunstâncias, ao mesmo em que muda a si mesmo. Ou seja, a modificação do homem e das circunstâncias, a consciência da transformação do meio e da educação somente será alcançada através da atividade prática revolucionária. Para Gadotti (1995, p.73), "se a educação reproduz a sociedade, não poderia transformar o que reproduz. E não haveria nenhuma educação transformadora".

A práxis, vista por esta ótica, tem caráter sociológico, intermediada pela face utópica e o determinismo mecanicista, estabelecendo as condições da transformação social: a transformação das circunstâncias e do homem. Assim, a relação que se estabelece é que define a práxis revolucionária. Neste sentido, complementa Freire (2001, p.121) que "se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, nessa mesma razão, o que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação".

Assim, mesmo aquelas teorias mais distantes da práxis não deixam de ter conseqüências práticas, na medida em que contribuem para a oposição à transformação. No entanto, quando se trata de transformação pretende-se que a teoria possa modelar-se numa atividade prática como guia da ação. Desse modo, por mais revolucionária que a teoria possa ser nunca deixa de ser eminentemente teórica enquanto não for materializada em atos. Em razão disso, é necessário passar da atividade teórica à prática. Vázquez (1977) concebe que a revolução

teórica revolucionária não pode ficar no plano meramente teórico.

### **3.3 Práxis como possibilidade de inovação e de transformação**

A concepção de práxis humana evidencia-se na capacidade de produção ou autocriação dos sujeitos. Diante disso, a práxis criadora é determinante, já que esta permite enfrentar novas necessidades e situações. Esse fato se dá em razão da constância humana de estar criando novas soluções. A busca constante por novas soluções se dá em decorrência da criação de novas necessidades e/ou da invalidação de soluções anteriores. Assim, a criação se dá a partir de necessidades evidenciadas, havendo repetição enquanto não houver chamado e/ou obrigatoriedade para a criação. Vale destacar que a criação é vital para a humanidade, porque é só criando que o homem transforma a si e ao mundo. Desta forma, a práxis é essencialmente criadora. Contudo, necessita-se levar em consideração, na criação, a relação e a característica do processo prático, entre a atividade da consciência e a sua realização. No processo criador, o subjetivo e o objetivo, interior e exterior apresentam-se de forma indissolúvel. Segundo Gadotti (1995, p.31), a “práxis transformadora é essencialmente criadora, ousada, crítica e reflexiva”.

Vázquez (1977) defende que o homem não vive em constante criação, este cria a partir de determinadas necessidades, a partir de novas situações ou novas necessidades, e repete quando não obrigado a criar. Todavia, a criação constitui-se a primeira e mais vital necessidade humana, pois é através da criação que ocorre a transformação do mundo, sublinha o autor. Assim, pode-se entender a práxis como essencialmente criadora.

Para Vázquez (1977), prática e teoria se condensam, a partir da dissolução da teoria na prática e da prática na teoria. Estas mantêm uma relação de unidade e não de identidade. A teoria pode usufruir de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mesmo que esta autonomia seja relativa. Tal autonomia é condição indispensável para que a teoria não fique atrelada à prática, inclusive permite que esta possa se antecipar à prática. Em virtude disso, pode-se entender que a relação que se dá entre teoria e prática implicam ao mesmo tempo uma oposição à autonomia relativa.

Como em toda atividade humana, a atividade prática manifesta-se no trabalho, e está adequada a determinados objetivos, os quais, para se tornarem efetivos, necessitam de uma determinada atividade cognoscitiva. Contudo, o que caracteriza a atividade prática é o caráter real, objetivo da matéria-prima sobre a qual atua ou os meios utilizados/instrumentos com que exerce a ação, assim como o seu resultado ou produto. A transformação da matéria implica uma série de atos físicos, corpóreos, sem os quais não poderia consumir a alteração ou destruição de certas propriedades para tornar possível o aparecimento de um novo objeto, com novas propriedades.

Por atividade, tendo como base Vázquez (1977), pode-se entender o ato ou conjunto de atos, em razão de que um sujeito ativo modifica uma determinada matéria-prima. O produto da atividade pode se dar em diferentes níveis: pode ser uma partícula, um conceito, um instrumento, ou um novo conceito social. A atividade opõe-se à passividade; sua delimitação é a efetividade; sendo o agente aquele que age. A atividade propriamente humana só é verificável quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam a partir de uma idealização ou finalidade com vistas a se obter resultado ou um produto final. Em decorrência desse fato, a atividade humana desenvolve-se de acordo com as finalidades, e essas só existem através da ação humana, como produto de sua consciência. Vale destacar que toda atividade iminentemente humana requer certa porção de conscientização.

A atividade teórica no seu conjunto, como ideologia e ciência, só existe *por e em relação* à prática, já que é na prática que encontra seu fundamento, suas finalidades e seus critérios de verdade. Assim, por mais próximas que sejam as relações entre uma e outra atividade, a atividade teórica por si mesma não mostra as atividades privativas da práxis. Nesta concepção perde sentido o falar-se de práxis teórica. Diante disso, pode-se afirmar, resumidamente, que a práxis apresenta-se como uma atividade material, transformadora e ajustada aos objetivos. A atividade puramente teórica, que não se materializa, não se constitui uma práxis, assim como não há práxis genuinamente material. Conseqüentemente, a determinação da práxis requer a delimitação mais ampla das relações que se estabelecem entre a teoria e a prática (VÁZQUEZ, 1977).

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1 Tipo de estudo

Considerando a natureza deste estudo, a escolha recaiu sobre o método qualitativo, exploratório, com pesquisa documental. Refere Minayo (2001) que a opção pelo método qualitativo relaciona-se ao fato de trabalhar-se em um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, fatos que correspondem a um espaço profundo de relações, dos processos e fenômenos. Lüdke e André (1986, p.11-13) mencionam alguns aspectos básicos nas abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

As pesquisas exploratórias, no entendimento de Gil (1996), têm como objetivo, maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Contudo, o objetivo principal está no aprimoramento de idéias ou na descoberta de intuições. O planejamento neste tipo de pesquisa é bastante flexível, de forma que possibilita os mais variados aspectos em relação ao objeto estudado. Estas pesquisas podem envolver: levantamento bibliográfico, entrevistas e análise [...].

Lüdke; André (1986) salienta que as pesquisas documentais permitem complementar informações obtidas por outras técnicas, através da busca em documentos como leis, regulamentos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas [...]. Na pesquisa documental busca-se identificar informações factuais a partir de questões ou hipóteses de interesses. Esta se constitui numa valiosa fonte, em que se permitem evidenciar as afirmações ou declarações do pesquisador.

Considera que há pelo menos três situações em que se torna apropriado a utilização da análise documental. A primeira refere-se à escolha do documento a ser utilizado (decretos, livros-textos, cartas, diários, revistas). A segunda relaciona-se a definição da amostra em escolha indicada, que seja não aleatória, preferentemente

intencional, e da qual se têm razão de propósitos, idéias ou hipóteses.

## 4.2 Fonte e coleta de dados

Nesta proposta de pesquisa a coleta de dados foi captada em periódicos de enfermagem disponibilizados on-line<sup>14</sup>, tais como: SciELO, CINAHL, BDNF, MEDLINE [...]. Em pesquisas qualitativas, de fundamentação teórica, salienta Triviños, pode-se utilizar recursos aleatórios de fixar amostras, que permitam ter representatividade dos sujeitos, contudo, não há necessidade de se estabelecer previamente a quantificação da amostra. Turato (2003, p.357) destaca que não “há modo certo ou errado de construir amostras em pesquisa qualitativa, sendo que a decisão pela amostragem deveria ser distintamente pensada e ser apropriada às questões da pesquisa”.

Em razão da necessidade de fazer-se um recorte e obter representatividade qualitativa, optou-se por delimitar neste estudo a investigação em periódicos de enfermagem publicados na América Latina, disponibilizados eletronicamente no período de 2000-2005. Optou-se por este período de tempo por entender ser profícuo pesquisar o que foi publicado mais recentemente. Portanto, foram pesquisados, on-line, os resumos de artigos que em seus descritores/palavras chaves contemplassem: educação continuada, educação permanente, educação no trabalho, aprendizagem contínua, educação em serviço, educação em enfermagem, treinamento em serviço. A partir da posse destes resumos, realizou-se a coleta dos artigos integralmente catalogados em banco de dados desenvolvido especificamente para a catalogação dos artigos pesquisados (APÊNDICE 01).

## 4.3 Análise

Na análise dos dados estabeleceu-se uma análise crítica e reflexiva em relação às informações obtidas dos dados coletados. Para Minayo (2002), as análises dos dados coletados representam, em qualquer pesquisa, a obtenção de

---

<sup>14</sup> Excetuam-se os artigos publicados na Revista Texto & Contexto Enfermagem e Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn). A primeira por ser o periódico editado pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC e segunda por ter sido utilizada para a construção do artigo para projeto de qualificação e que é incorporado à tese.

indicadores mais precisos da problemática investigada, para confirmar ou não os pressupostos e/ou responder às questões estabelecidas antes do trabalho de investigação. A análise deve servir também para a descoberta do que está por trás dos conteúdos. Minayo (1993) descreve que na busca de atingir os significados manifestos e latentes no material qualitativo, várias técnicas podem ser utilizadas, entre estas constam: análise de expressão, avaliação ou representacional, de relações, temática, e enunciação.

A utilização da análise temática coadunou-se com a proposta de estudo, em razão de que esta técnica concebe evidenciar os núcleos de sentidos que possam se constituir em algo relevante para o objetivo analítico pré-delineado. Turato (2003, p.442) evidencia que esta é a técnica mais simples das análises de conteúdo, na qual se procura “nas expressões verbais ou textuais os temas gerais recorrentes que fazem sua aparição no interior de vários conteúdos mais concretos [...]”. Minayo (2001) corrobora este ponto de vista, afirmando que esta técnica parte da proposta de interpretação, com o estabelecimento de áreas temáticas e a transformação de dados brutos em unidades de compreensão, recortes em unidades de registro, classificação com o estabelecimento de categorias, através dos núcleos de significação. Para Ludke e André (1986), a vantagem na utilização desta técnica está na possibilidade das variações nas unidades de análise, que podem ser uma sentença, um parágrafo ou o texto como um todo. Na ordenação dos dados, fez-se a re-leitura do material e a organização dos relatos.

Na classificação dos dados, realizou-se uma leitura exaustiva e repetitiva dos textos, compondo a análise final. Descrevendo de maneira mais específica, empregou-se o sistema de análise temática apresentado por Minayo, o qual inclui:

A Pré-análise, decomposta em: leitura flutuante, constituição de corpus, formulação de hipóteses e objetivos;

Exploração do material;

Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A **pré-análise** compõe-se na escolha dos documentos a serem analisados. Nesta é que se procura operacionalizar e sistematizar as idéias em um esquema preciso de desenvolvimento do trabalho. Lüdke e André (1986, p.48) acrescentam que nesta fase é importante que o(a) pesquisador(a) esteja atento(a) ao ‘conteúdo manifesto’ quanto ao ‘conteúdo latente’ do material, ou seja, que não se limite somente ao que está explícito no material, mas que procure desvelar mensagens

implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente 'silenciados'.

A *Leitura Flutuante* consiste em uma leitura que permite um contato inicial com o material, para conhecer a estrutura narrativa e impressões sobre os documentos. A impregnação pelo conteúdo facilita reconhecer os conceitos mais utilizados e a inter-relação dos fenômenos sociais. Consecutivamente, a leitura pode se tornar mais precisa para o pesquisador (MINAYO, 1993; RICHARDSON 1999).

A *constituição do corpus* consiste na organização do material de forma que permita responder às normas de validade, ou seja, exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Assim, é na fase de pré-análise que se determinam as unidades de registro (palavras-chave ou frases), a unidade de contexto (a delimitação do texto de compreensão a unidade de registro), os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos que orientarão a análise (MINAYO, 1993; RICHARDSON 1999). Neste estudo esta fase está representada pela leitura/captação e alimentação do banco de dados.

A *exaustividade* na pesquisa se dá após a definição do documento a ser analisado. Parte-se para um levantamento de todo o material suscetível de utilização, ou seja, nesta procura-se contemplar todos os aspectos delineados previamente. A *representatividade* refere-se à representação do universo que se propõe pesquisar, e para que esta possa ter significado necessita refletir as informações em um determinado conjunto. A *homogeneidade* reporta à precisão dos critérios na escolha dos temas, evitando particularidades. Assim, na *pertinência* ou *adequação*, os documentos analisados devem proporcionar informações adequadas aos objetivos da pesquisa (MINAYO, 1993; RICHARDSON 1999).

A ***exploração do material*** compreende a operação de codificação e categorização. Nesta realiza-se a transformação, através da lapidação dos dados, a qual tem por objetivo alcançar o núcleo de compreensão do texto. As categorias analíticas emergem em resposta às questões: tipo de texto; área de atuação dos autores; tendências da educação no trabalho, tendo como base as concepções de educação de Paulo Freire e os diferentes níveis de práxis preconizados por Adolfo Sanchez Vázquez, entre outras acepções.

Na análise temática, inicialmente se faz um recorte do texto em unidades de registro que podem ser uma palavra, uma frase, um tema um personagem; e em segundo lugar escolhem-se as regras de contagem, pois trata-se de algum tipo de quantificação; e por último realiza-se a classificação e a agregação dos dados,

escolhendo as categorias teóricas ou empíricas que corresponderão aos temas (MINAYO, 1993; RICHARDSON 1999).

No **tratamento dos resultados obtidos e na interpretação** os dados são submetidos a um estudo orientado pelo referencial teórico, o qual segundo Ludke e André (1986) fornece a base inicial de conceitos a partir dos quais se faz a primeira classificação dos dados, criando a possibilidade de expressão que permite colocar em relevo as informações obtidas. Ludke e André (1986) salientam que a análise não deve ser restrita ao que está explícito no material, mas que se procurem desvelar as mensagens implícitas, as dimensões contraditórias e os temas 'silenciados'.

#### **4.4 Passos da pesquisa**

Nesta pesquisa, nos passos, inclui-se: a pré-análise, delimitação do campo de análise, fontes de dados e amostras, descrição das revistas pesquisadas, exploração do material, definição das unidades temáticas.

##### **4.4.1 Pré-análise**

A partir do que preconiza Minayo (1993), esta etapa destina-se à escolha dos documentos a serem analisados, a partir da retomada dos objetivos e das hipóteses de estudo. Nesta, procurou-se selecionar, operacionalizar e sistematizar informações para a consecução do trabalho. Na presente investigação, esta fase destinou-se a organização do material a ser trabalhado.

###### **4.4.1.1 Delimitação do campo de análise**

Nesta foram selecionados periódicos de enfermagem disponibilizados *on-line*, tais como: CINAHL- Cumulative Index to Nursing & Allied Health Literature, LAPTOC- Latin American Periodicals Tables of Contents, BDNF- Base de dados em Enfermagem, LILACS- Literatura latinoamericana em Ciências da Saúde, ERIC: Education Resources Information Center, SCIELO: Scientific Eletronic Library Online, Latindex, Cuiden Plus, Periódica, ULRICH'S, Portal de pesquisa e portal de periódicos da Capes.

#### 4.4.1.2 Fontes de dados

##### **1ª fase -**

A busca pelos artigos das revistas realizou-se de três formas distintas: realizada nas diferentes bases de dados anteriormente descritas, pela listagem de revistas da ALADEFE e por países. A busca nesta fase se fez através da identificação das palavras-chave e da leitura dos resumos de 3816 artigos, distribuídos em 1744 exemplares em 72 revistas, de 14 diferentes países Latino-americanos. As revistas e as respectivas origens estão assim descritas:

**Argentina:** Revista Del Hospital Italiano de Buenos Aires, Desafios, Desafios en Enfermería, Enfermería e Educación, Notas de Enfermería, Revista Argentina de Enfermería, visión de Enfermería actualizada;

**Barbados:** Barbados Nursing Journal;

**Brasil:** Revista Gaúcha de Enfermagem, Latino-Americana de Enfermagem, HC + Enfermagem, Revista de Enfermagem em Novas Dimensões, Revista Paulista de Enfermagem, Acta Paulista, Caderno de Pesquisa – Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, Ciência, cuidado e Saúde, Cogitare Enfermagem, Coletânea de Enfermagem, Enfermagem Atual, Enfermagem Científica, Enfermagem Moderna, Enfermagem Revista, Enfoque, Escola Anna Nery Revista Enfermagem, Nursing, Online Brazilian Journal Of Nursing, RENE- Revista de Enfermagem do Nordeste, Revista Baiana de Enfermagem, Revista Brasileira de Enfermagem, Revista Campineira de Enfermagem, Revista Cuidado é Fundamental, Revista da Escola de Enfermagem da USP, Revista da Faculdade Santa Marcelina, Revista da SOBECC, Revista de Enfermagem da UERJ, Revista Evolução, Revista Eletrônica de Enfermagem, Revista Mineira de Enfermagem, Texto & Contexto Enfermagem.

**Chile:** Ciencia y enfermería, Boletín de investigación en enfermería, Enfermería, Horizonte de Enfermería, Horizontes, Perfil de Enfermería, Triage.

**Colombia:** Investigación y Educación en Enfermería, Actualizaciones en Enfermería, ANEC, Aquichan, Avances Enfermería, Colômbia Médica, Notiandes, Revista Enfermería, Revista Enfermería Clínica, Revista Enfermería y Humanidades;

**Costa Rica:** Enfermería actual en Costa Rica, Boletín Impulso;

**Cuba:** Revista Cubana de Enfermería

**México:** Enfermería Universitaria, Revista de la Asociación Mexicana de Enfermeras, Revista del Colegio Nacional de Enfermeras, Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica, Revista de Enfermería do Instituto Mexicano de Seguridad

Social, Revista de Desarrollo Científico de Enfermería;

**Panamá:** Revista de especialidades enfermeras;

**Paraguai:** Revista Paraguaya de Enfermería

**Peru:** Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería;

**Porto Rico:** Boletín del Colegio de Profesionais de la Enfermería de Puerto Rico;

**Uruguay:** Revista de la ALADEFE, InfoSUIS;

**Venezuela:** Boletín de la Asociación Venezolana de Enfermeras Profesionais Enfermeras, Perspectivas

## 2ª Fase -

A partir destas evidenciou-se 18 revistas que disponibilizam textos integrais e livres, com a revisão de 299 exemplares, 3310 de resumos e palavras chaves, com uma amostra de 70 artigos completos sobre a educação no trabalho. As revistas são de 07 diferentes países da América Latina. Estas informações serviram para alimentar o banco de dados.

**Quadro 1** - Relação de países, revistas, artigos e artigos com a temática educação no trabalho.

País	Revista	Exemplares	Artigos revisados	Artigos de educação no trabalho
Argentina	Revista Del Hospital Italiano de Buenos Aires	17	98	02
Brasil	Texto & Contexto Enfermagem	22	442	10
Brasil	Latino-Americana de Enfermagem	39	767	08
Brasil	Revista da Escola de Enfermagem da USP	15	167	04
Brasil	Acta Paulista	29	195	03
Brasil	Revista Brasileira de Enfermagem	32	324	06
Brasil	Revista Mineira de Enfermagem	13	155	03
Brasil	Revista Eletrônica de Enfermagem	08	163	03
Chile	Ciencia y enfermería	08	62	01
Colômbia	Investigación y educación en enfermería	14	189	02
Colômbia	Colômbia Médica	27	258	03
Colômbia	Aquichan	08	85	03
Colômbia	Avances enfermería	13	67	03
Colômbia	Actualizaciones en enfermería	12	83	01
Cuba	Revista Cubana de Enfermería	18	78	09
México	Revista Mexicana de Enfermería do Instituto de Seguridad Social	06	65	06
México	Desarrollo Científico em Enfermería	17	97	02
Paraguai	Revista Paraguaya de Enfermería	01	15	01
<b>Totais</b>		<b>18</b>	<b>299</b>	<b>70</b>

Quadro 01- Revistas pesquisadas (SILVA, 2007).

## **4.5 Exploração do material**

Nesta fase fez-se a impressão dos artigos do banco de dados. Também por uma leitura mais aprofundada com a intenção de definir a codificação e o estabelecimento de categorias, transformação dos dados com a intenção a alcançar o núcleo da compreensão do texto.

### **4.5.1 Classificação**

Identificação do texto- nome, formação e área de atuação do autor, título do trabalho, identificação da revista, ano, país e órgão de publicação, cidade, número de páginas. Tipo de Texto- Editoriais, artigos de reflexão, revisão de literatura, pesquisa (tipo de pesquisa), relato de experiência (local, período). Classificação das categorias e estruturas de respostas por cores (APÊNDICE 02).

### **4.5.2 Codificação**

Para a codificação dos recortes textuais para a construção das categorias e as respectivas de estruturas de resposta são citados os autores dos respectivos recortes textuais dos artigos pesquisados, com o nome real dos autores, haja vista que se tratam de artigos de conhecimento público.

### **4.5.3 Categorização**

Após sucessivas e extenuadas leituras, para emersão das categorias, estas foram delineadas e classificadas a partir de matrizes classificatórias por extratos de texto e agrupadas por cores, como anteriormente referido.

No capítulo a seguir são apresentados os resultados da pesquisa

## 5 RESULTADOS

Os resultados a seguir são apresentados com a descrição de uma breve descrição da situação da enfermagem na América latina; das categorias e das respectivas estruturas de respostas. O estudo nos periódicos pesquisados evidenciar alguns dados abaixo descritos, em relação ao número de artigos totais e de educação no trabalho, assim como os respectivos percentuais que são descritos na figura nº1.



Mapa disponível no site: [http://irdal.ird.fr/plan.php3?id\\_rubrique=24](http://irdal.ird.fr/plan.php3?id_rubrique=24)

**Figura 1** - Número de revistas, exemplares e percentuais de artigos pesquisados por país.

Com as informações advindas da pesquisa e da alimentação do banco de dados pode-se evidenciar que a maioria das revistas, 52,85% do total é publicada no Brasil. A figura 02 evidencia a distribuição dos profissionais, segundo a titulação. Demonstra a figura que a maioria dos doutores e mestres estão no Brasil. No restante da América Latina predominam entre os autores, os licenciados<sup>15</sup> em enfermagem.



Mapa disponível no site: [http://irdal.ird.fr/plan.php3?id\\_rubrique=24](http://irdal.ird.fr/plan.php3?id_rubrique=24)

**Figura 2** – Formação e titulação dos autores de artigos publicados nas revistas pesquisadas.

<sup>15</sup> Segundo Malvárez; Castrilló-Agudelo (2006a) na maioria dos países Latino-americanos a formação universitária em enfermagem, são desenvolvidos em dois ou três programas distintos. O enfermeiro(a) de nível técnico tem uma formação de aproximadamente dois anos. O enfermeiro(a) diplomado(a) tem um curso entre dois anos e meio e três anos, já a licenciatura em enfermagem tem uma duração de quatro a cinco.

Malvárez; Castrillon (2006b) destacam que a formação universitária em enfermagem começou a ser vinculada às universidades a partir da década de 30 do século XX. As Licenciaturas começaram a ser desenvolvidas a partir da década de 60, e os programas de especialização e mestrados a partir dos anos 80. O Brasil conta com 20 anos de experiência na formação de doutores na América Latina, enquanto que Argentina, Colômbia, Chile, México e Venezuela iniciaram seus programas a partir da década de 90 do século XX e no início do século XXI.

A Argentina conta com um programa de doutoramento em enfermagem e três programas de doutorados interdisciplinares que outorgam título de doutores a enfermeiros(as). Países como Chile, México e Colômbia dispõem de um programa de implantação de cursos de doutorados nos respectivos países. No Brasil são vinte e sete programas de pós-graduação *strictu sensu*, sendo 12 cursos de doutorados.

Complementarmente as estas informações, os dados que constam no banco de dados permitem pontuar algumas características que se sobressaem nos artigos pesquisados.

- São dezoito periódicos, de sete diferentes países, sendo que seis do total de periódicos referem-se a publicações no Brasil;
- Em relação ao número total de autores (176), 101 (57,38%) destes têm suas publicações em periódicos editados no Brasil;
- No Brasil evidencia-se que maioria dos autores dos artigos publicados em periódicos são professores doutores (48%), e os professores mestres somam (22%), enfermeiros assistenciais (5%), doutorandos/mestrandos (18%), acadêmicos de enfermagem (7%);
- Os artigos publicados por doutores<sup>16</sup> estão assim distribuídos: 48 no Brasil, 09 na Colômbia e 03 no Chile, 02 no México;
- Nos demais países latino-americanos, predominam entre os autores os licenciados em enfermagem ligados à academia (aproximadamente 80%), enquanto que os outros (20%) estão na assistência;
- Os autores com título de doutores estão assim distribuídos: Brasil 77%, Colômbia 15%, Chile 5% e México 3%. Os autores com titulação de mestre, 69% estão no Brasil, 19% na Colômbia, 9% no México e 3% no Chile. A grande maioria dos

---

<sup>16</sup> A maioria dos doutores autores vinculados aos países tem suas publicações em revistas nos países de origens. Exceção à presença de uma doutora norte-americana com publicação em revista chilena, uma doutora chilena e duas brasileiras com artigos publicados na Colômbia.

autores com título de licenciados estão em Cuba 41%, seguidos da Colômbia 24% e México 27%, Argentina 5% e Paraguai 3, %;

- Em referência à área de atuação verifica-se que aproximadamente 83% dos autores são professores atuantes no ensino e pesquisa [...], enquanto que 17% ligados à assistência de enfermagem e outras atividades afins;
- O percentual de artigos envolvendo a educação no trabalho na América Latina é aproximadamente dois por cento do total de publicações (2,11%) em relação aos artigos publicados nos periódicos.

Esta breve descrição permite olhar com maior propriedade algumas questões que vão sendo destacadas no desenvolvimento do trabalho. Aparecem com nitidez que em termos de números e percentuais a enfermagem latino-americana quantitativamente estão aquém das necessidades na relação de profissionais x usuários. Em relação à titulação, a enfermagem no Brasil sobressai-se sobre os demais países Latino-americanos. Entretanto, as similitudes estão relacionadas à área de atuação dos autores: enquanto no Brasil se destacam os mestres e doutores vinculados à academia, no restante da América Latina salientam-se os licenciados em enfermagem ligados à academia.

## **5.1 Categorias**

Neste, faz-se à descrição das seis 'categorias' e quatorze 'estruturas de respostas' que foram delineadas a partir dos dados contidos no banco de dados e nas matrizes classificatórias. Os resultados são apresentados da seguinte forma: apresentação da categoria e as respectivas estruturas de respostas, descrição e análise dos recortes textuais de cada estrutura, sucedidos por uma análise, à luz da literatura e, por fim, a análise crítica e reflexiva das categorias e estruturas de respostas. As categorias e as respectivas estruturas de resposta são delineadas a seguir.

### **Categoria I - Educação no trabalho e as tendências educativas.**

- Educação no trabalho na perspectiva da transformação dos sujeitos;
- Educação permanente na possibilidade de transformação na educação e saúde;
- Educação no trabalho prolematizadora crítica e reflexiva;

- Educação no trabalho na possibilidade no desenvolvimento de competências;
- Educação no trabalho direcionado a capacitação técnica.

#### **Categoria II- Educação no trabalho e os níveis de práxis.**

- Educação no trabalho na possibilidade de uma práxis criadora e transformadora;
- Educação no trabalho e a práxis reiterativa e imitativa.

#### **Categoria III - Educação no processo de trabalho na enfermagem.**

- Os interesses organizacionais e a inserção da educação no processo de trabalho;
- Os desafios da reorganização do processo de trabalho.

#### **Categoria IV- Educação no trabalho e a relação entre cuidar e educar.**

- Educação no trabalho para a qualificação do cuidado aos usuários;
- Educação no trabalho, o cuidado e o autocuidado.

#### **Categoria V- Educação no trabalho na perspectiva da construção do conhecimento.**

- Educação no trabalho e o fomento à construção de conhecimentos;
- Educação no trabalho e construção de conhecimentos para a prática profissional.

#### **Categoria VI- Empoderamento dos sujeitos.**

- Educação no trabalho e as possibilidades de empoderamento dos sujeitos.

#### **5.1.1 Categoria I – Educação no trabalho e tendências educativas**

Esta categoria foi construída com artigos publicados nos seguintes periódicos: Revista Latino-Americana de Enfermagem; Texto & Contexto Enfermagem; Revista Colômbia Médica; Revista Eletrônica de Enfermagem; Revista Aquicham; Revista Brasileira de Enfermagem; Revista Del Instituto Mexicano Del Seguridad Social; Revista Actualizaciones en Enfermería; Revista Avances en Enfermería; Revista Investigación y Educación En Enfermería; Revista Cubana de Enfermería; Revista Científica de Enfermería; Revista Ciencia y Enfermería; Revista Acta Paulista de

Enfermagem; Revista de Enfermagem da USP; Revista Paraguaya de Enfermería.

Na análise desta categoria evidenciaram-se diferentes tendências educativas, emergindo as seguintes estruturas de resposta: educação no trabalho na perspectiva da transformação dos sujeitos; educação permanente na possibilidade de transformação na educação e na saúde; concepção de educação problematizadora crítica e reflexiva; educação no trabalho na perspectiva da possibilidade de desenvolvimento de competências; e por última educação no trabalho direcionado à capacitação técnica.

#### 5.1.1.1 Educação no trabalho na perspectiva da transformação dos sujeitos

Na construção desta estrutura de resposta, utilizaram-se quinze artigos, sendo sete publicações no Brasil; cinco na Colômbia e três no México.

A educação no trabalho pode ser concebida como um processo contínuo e permanente de educação, em que se relacionam as transformações sociais, as novas tecnologias, a construção e a diversidade de conhecimentos, o desenvolvimento de estratégias educativas envolvendo o desenvolvimento integral dos seres humanos. Assim, nos recortes textuais a educação no trabalho está concebida como:

[...] um processo de aprendizado, assegurando que os alunos estejam ativamente envolvidos nas discussões sobre a determinação das necessidades e dos resultados'. Nesta, enfatiza-se o princípio de utilizar-se de teorias de ensino-aprendizagem de acordo com os processos educativos, o espaço de trabalho e a exigência dos educadores e educandos. 'O ensino é uma tarefa profissional, que exige corpo de conhecimentos e saberes especializados e uma atuação racional e individual, tornando-se necessário aplicar técnicas pedagógicas adaptadas à situação concreta dos alunos e da turma, devendo ser um caminho de mão dupla' (MONTEIRO; CHILLIDA; BARGAS, 2004).

A abordagem em relação à educação no trabalho refere-se a '[...] necessidade de refletir e propor uma nova abordagem de estrutura de educação em serviço que transpassa os modelos tradicionais, incluindo o ser humano de maneira mais ativa e participativa nesse processo; um processo dinâmico e crítico como referencial para a prática da educação dos trabalhadores de enfermagem, numa proposta que articule teoria/prática' (SALUM, PRADO, 2000).

Nesta se concebe a educação no trabalho como 'sistematizada, interativa e integrativa. A sistematização relaciona-se a periodicidade dos programas desenvolvidos; a interação dá-se pelo estabelecimento em conjunto dos objetivos, métodos e estratégias de ensino; a integração ocorre pelo estabelecimento das políticas de educação, nas

quais estão contempladas as necessidades dos educadores e educandos' (SILVA, SAUPE, 2000).

A educação no trabalho pode ser utilizada como um espaço prescritivo de dominação ou de libertação/emancipação dos sujeitos. No espaço prescritivo o interesse está em ter trabalhadores dependentes, acomodados e alienados, sem criatividade e capacidade de reflexão sobre a realidade vivida. Nela, o espaço para a transformação é restrito, porque não se cria, logo, não se transforma. Já o espaço de libertação objetiva a construção de conhecimentos a partir da reflexão, da capacidade de observação, de análise, de síntese, de crítica, de autonomia de pensar, de ampliação dos horizontes dos sujeitos. Nela, a possibilidade de transformação é mais viável na construção de novos conhecimentos e há conseqüente possibilidade de transformação.

Semelhante ao anteriormente descrito, nestes recortes textuais, o trabalho é utilizado como princípio pedagógico, tendo como referência a prática dos educandos e a participação de educadores inseridos nos serviços. Assim, tem-se os seguintes exemplos:

'[...] proposta educativa comprometida com a capacitação das equipes de trabalho a partir de sua realidade, utilizando-se de uma pedagogia facilitadora que promova o desenvolvimento de sujeitos críticos, com a participação dos educandos para uma visão crítica e ampliada da realidade, compromisso com o trabalho e respeito aos usuários' (ALMEIDA; SOARES 2002).

E também como '[...] Una estrategia que permite introducir innovaciones tecnológicas metodológicas y flexibilizar el sistema educativo con los estándares de calda requeridos. Convierte al alumno en protagonista de su aprendizaje, le estimula el placer de pensar, lo responsabiliza, con la libertad de elegir los medios para lograr este objetivo; asimismo, modifica esencialmente el papel de maestro' (MONTES et al, 2000).

'A educação é o elemento principal na construção de uma sociedade fundamentada na informação, no conhecimento, e no aprendizado. É uma estratégia da sociedade para facilitar que cada indivíduo alcance seu potencial e para estimulá-lo a colaborar com outros em ações que visam o bem comum' (SANTANA, et al, 2005).

As propostas de educação no trabalho podem ser constituídas por ações que valorizem a aproximação dos preceitos teóricos e a valorização dos conhecimentos advindos das práticas dos trabalhadores no processo de capacitação e de transformação. Propostas que procuram vincular teoria e prática buscam desenvolver ações integradas entre educação e trabalho a partir das vivências dos trabalhadores ao assumir suas práticas como estratégia transformadora e o trabalho como forma mediante a qual os educandos são sujeitos ativos no desenvolvimento do seu trabalho e participantes do processo educativo. Conseqüentemente, nestes recortes textuais, a educação no trabalho concebe os sujeitos como:

‘O trabalho como princípio educativo pressupõe uma pedagogia em que haja ‘diálogo e participação dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; o homem como sujeito que é capaz de pensar e tomar decisões; a integração entre teoria e prática; a construção coletiva do saber a partir de uma visão crítica da realidade; a emancipação humana e a transformação da realidade’ (NETO; SOARES. 2004).

Pode-se também destacar que ‘[...] educar resulta ser un proceso difícil; sin embargo, por más complejo que resulte el asunto educar, es necesario abórdalo por cualquiera de sus partes, y para este caso particular no solo se vivencia a través de nuestra historia, sino que se ha convertido en la inquietud permanente de quienes con conciencia del papel de educadores nos cuestionamos la falta de mentes críticas e inquietas, que generen posicionamientos fondo y compromiso para llevar a cabo el cambio personal, y permitir a los demás la realización de un verdadero proceso educativo’ (NOVOA, 2001).

O trabalho enquanto espaço educativo parte do princípio do diálogo, da participação entre os educadores e educandos, em que se prevê a integração de teoria e prática, em uma visão crítica da realidade. Nesta perspectiva, importa incluir capacitações didático-pedagógicas com o desenvolvimento de conteúdos teóricos e práticos, de relação de proximidade entre educadores e educandos com trocas de experiências.

Parte-se do princípio de que a educação no trabalho pode contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Para tanto, entende-se que o processo educativo não pode ficar somente restrito ao aperfeiçoamento técnico, mas deve abarcar o constante desenvolvimento de reflexões que lhes permitam visualizar valores pessoais, profissionais e sociais. Neste recorte de texto fica expresso que:

‘A educação continuada em serviço, proporcionada através da parceria docência-serviço, precisa levar em consideração o saber adquirido pelo profissional nas experiências no trabalho. A valorização desse saber permite apontar com maior propriedade a realidade desse serviço, a expressão de suas necessidades e problemas, estimulando, no processo de educação continuada, a troca mútua de experiências, a criação de um novo saber e nova prática, a partir da crítica e instrumentalização gerada pela vivência neste processo’ (BACKES et al. 2002).

Desta forma ratifica-se que ‘por una parte, se asume que la educación continua representa en si misma el recurso más importante con el que cuenta las organizaciones e instituciones de salud para la formación y actualización de sus profesionales; su finalidad; es garantizar el logro de metas generales, de desarrollo personal de sus individuos y la capacitación en áreas específicas del conocimiento’ (AGUILAR, MEJÍA, 2004).

O desenvolvimento integral dos sujeitos, seja de ordem pessoal, profissional, incluindo o científico, cultural e social, relaciona-se à contínua educação na busca de conhecimentos, associado ao desenvolvimento da consciência crítica e de seu papel enquanto cidadãos. Assim, a educação não deve ficar restrita ao aperfeiçoamento técnico, mas associar-se ao contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Nesta proposta, a educação é vista como um dos meios para assegurar o desenvolvimento integral dos sujeitos e a conseqüente transformação em seu meio social e profissional, de capacitação integral dos sujeitos, de conscientização dos sujeitos enquanto cidadãos.

As mudanças no contexto atual, direcionam a repensar a educação nos seus diferentes níveis, espaço temporal e as necessidades dos sujeitos. Neste recorte textual de artigo se preconiza que:

‘Los aspectos antes enunciados exigen de los educadores de al enfermería una redefinición en el rumbo del acto educativo, ya que la educación es uno de los elementos claves para hacer posible que el personal de enfermería contribuya eficiente e eficazmente a la transformación de su práctica en beneficio de población. Se requiere otorgar atención en igualdad de circunstancias al pregrado, al postgrado y la educación permanente sin privilegiar una en detrimento de la otra’ (NÁJERA, 2002).

A formação e a contínua capacitação dos profissionais requer reflexões sobre as questões sociais como um todo, em que se envolvem as questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Às questões sociais agregam-se elementos que incluem a formação e a prática de enfermagem como: mudanças demográficas e perfil epidemiológico, políticas de saúde, globalização, iniquidades, reforma do setor público [...]. Estes constituem fatores influenciadores/delimitadores na formação e na contínua capacitação na enfermagem, em decorrência de que podem impactar as necessidades de aprofundar os campos de conhecimentos, desenvolvimento de competências para a gestão, ampliação e participação da enfermagem na definição, implementação e avaliação de políticas públicas, fortalecimento do trabalho multidisciplinar e interdisciplinar.

Neste recorte textual a educação está relacionada à capacitação de recursos humanos, de transformações nas formas de trabalhar, de novas formas de conceber o desenvolvimento individual, de novas formas de aprender e ensinar.

‘Hablar de educación es hablar de la necesidad de recursos humanos capacitados, de los cambios en la forma de trabajar y de los nuevos empleos, de las nuevas posibilidades de desarrollo individual y de nuevas formas de enseñar y aprender, para mí, hablar de educación implica también hablar de aprender a enseñar’ (ALBARRACÍN, 2003).

A relação de capacitação, desenvolvimento dos sujeitos, revisão do processo de trabalho associa a necessidade de repensar a educação, a qual visualiza as pessoas de forma diferenciada, que inclui o entendimento do processo de saúde e doença, o suprimento de carências individuais e coletivas. A educação, nesta perspectiva, é concebida para a formação, capacitação e transformação dos sujeitos para exercitar o cuidado.

As ações educativas estão em desenvolver um processo de transformação, em que o educando participa ativamente do processo educativo, as ações do educador se centram na orientação do processo que combina reflexão com ação, dando ênfase ao educando para que seja capaz de tomar decisões, para sua educação e para o exercício profissional. No recorte textual evidencia que:

‘Se pretende desarrollar un proceso de transformación, que lleve al alumno y docente, a asumir papeles radicalmente distintos para colocar al alumno en centro del quehacer educativo, con atributos propios y particulares, a partir de los cuales el maestro puede orientar

individualmente los procesos que combinan a la reflexión con la acción, dando énfasis a que el a que el estudiante sea capaz de tomar decisiones, para su educación y para su futuro ejercicio profesional' (SOTO, JAVALERA, MIRANDA, 2005).

A partir deste, conjectura-se um processo educativo com vistas a transcender as concepções educativas, de modo que o conhecimento passe a se dar a partir da memorização, da repetição com o objetivo da execução de tarefas. Assim, preconiza-se que a construção do conhecimento deva ser mediada por uma prática pedagógica de superação destas concepções. Neste caso, necessita-se de atividades educativas que incluam a reflexão sobre como fazer, assim como a compreensão dos resultados de suas práticas.

Para tanto, necessitam-se desenvolver processos educativos que estimulem o afloramento de potencialidades, a associação de teoria e prática, ação e reflexão em que os sujeitos passem a ter maior autonomia para tomar decisões. Assim, a educação e o exercício profissional se dão a partir da perspectiva do aprendizado que transcende os limites dos espaços e momentos educativos. Este artigo enfoca que:

‘En enfermería como en todas las carreras, se cuenta con una alternativa: el proceso de educación continua, que se ha utilizado tanto para cubrir deficiencias curriculares como para capacitar y actualizar al profesional en los modelos emergentes de su ejercicio. Tales programas, capacitación y actualización deben hacer coincidir los objetivos institucionales con los personales del profesional de enfermería. Con objetivo de interés institucional debe prevalecer la intención de constituir el campo laboral, en un medio que ofrecer opciones de superación logre mejorar la calidad de los servicios. Se hace entonces urgente que el interés institucional se centre en la planeación y operación de programas de capacitación que respondan verdaderamente aun diagnóstico de necesidades que tenga como base la eficiencia y actualización de personal de enfermería’ (CORDERO, 2002).

A educação no trabalho, nesta perspectiva, representa em si mesma, um importante recurso de que as organizações podem disponibilizar para a capacitação dos profissionais. Os objetivos gerais estão no desenvolvimento dos indivíduos e em áreas específicas do conhecimento. Compreende-se a educação como um processo

para a vida toda, estando os programas educativos interconectados aos próprios sujeitos, com a facilitação ao acesso à educação, e o conseqüente fortalecimento dos objetivos individuais, organizacionais e a sistematização da assistência. Reconhece-se que existe um espaço entre a aprendizagem universitária e as experiências práticas, assim como de propostas educativas contínuas que procuram estreitar este espaço.

Peres; Leite e Gonçalves (2005) evidenciam que na atualidade existe um movimento na maioria das organizações de saúde, em valorizar os recursos humanos com a implementação de propostas educativas críticas e participativas, para a capacitação dos trabalhadores. Entendem que estas mudanças são decorrentes de convenções sociais que incluem a elevação da escolaridade, acesso a informações, inovações tecnológicas, transformações, associados às motivações e interesses da participação dos sujeitos nas decisões organizacionais.

Freire (2000a) defende a possibilidade de transformar o mundo através do trabalho, visto que a expressão dos sujeitos enquanto trabalhadores está em expressarem-se como seres humanos. A perspectiva da transformação ocorre a partir dos sujeitos, os quais são agentes ativos de sua transformação, e não objetos a serem passivamente transformados. A educação situada como possibilidade de transformação parte de novas formas de conceber, com o envolvimento dos sujeitos, da utilização de suas práticas e saberes como subsídios e substrato dos fazeres, consecutivamente se realimentando.

Vázquez (1977) postula que para algumas pessoas a prática pode parecer auto-suficiente em si mesma, pois é a partir de um arsenal de situações vividas que oferece soluções sobre si mesmas, as quais podem ser resolutivas transitoriamente, mas não cria soluções duradouras para embasar transformações. Assim, a aproximação da teoria e da prática está relacionada ao fomento recíproco, pois ao mesmo tempo em que a teoria subsidia a prática, esta é realimentada com as experiências do cotidiano. A interação dos preceitos teóricos e práticos direciona a estruturação, objetivos, estratégias educativas nos programas, agregando teoria e prática, com vistas à construção de conhecimentos que possibilite a transformação dos sujeitos no âmbito profissional, político, ético, econômico e social.

As possibilidades de transformações estão relacionadas à utilização de teorias de ensino-aprendizagem interconectadas com a realidade em que os sujeitos se encontram inseridas e em consonância com os interesses pessoais, profissionais,

sociais, institucionais. Este entendimento se dá a partir da premissa de que as transformações ocorrem no espaço de trabalho, na relação entre educadores e educandos, mediados por propostas educativas voltadas a instigar a formação de sujeitos pensantes, capazes de fazer, criar e intervir com mais autonomia, conforme descrevem Ferraz e Backes (2005). Reibnitz; Prado (2006) sinalizam que as transformações na vida, de uma forma em geral, seja na política, na economia, no trabalho, entre outras, são decorrentes de intervenções protagonizadas pelos seres humanos.

A aproximação teórica das diversas abordagens sinaliza que os educadores na enfermagem preconizam as propostas educativas com o olhar em segmentos distintos: a situação socioeconômica, educativa e cultural da sociedade e organizações na contemporaneidade, que condiciona os interesses institucionais, e os desafios que estas transformações podem impactar na capacitação dos trabalhadores e a qualificação de enfermagem. Esta leitura de 'mundo' permite aos educadores e educandos situarem-se em relação à realidade em que se encontram inseridos, e poder através da educação, do conhecimento, estar conscientes da dinamicidade destas transformações e das transformações que estas podem representar no exercício profissional e no plano pessoal e social.

#### 5.1.1.2 Educação permanente e a possibilidade de transformação na educação e saúde

Esta estrutura de resposta foi construída com seis artigos, sendo dois advindos do Brasil, dois da Colômbia e dois do México. A educação permanente constitui-se uma alternativa educativa de superação, de transformação, de transcender os modelos convencionais de educação destinada à capacitação técnica, para a transformação das práticas educativas, apoiada na teoria de aprendizagem significativa. Neste recorte textual de artigo delinea-se a proposta de educação permanente que tem como base os preceitos da educação de adultos e da aprendizagem significativa.

'Este modelo apresenta pressupostos diferentes do modelo pedagógico tradicional, pois os adultos diferem dos jovens em alguns pontos considerados fundamentais para esta teoria, tais como: querem saber porque precisam aprender determinado assunto antes de começar o trabalho, têm opinião própria e se responsabilizam por seus próprios atos e decisões; possuem diferentes experiências de vida, quantitativa, qualitativamente acumuladas; tornam-se prontos para o aprendizado quando julgam que está na hora de aprender, isto para

que se possam encarar os desafios reais do dia-a-dia; orientam-se para ao aprendizado utilizando a informação para fazer suas vidas mais fáceis ou produtivas, direcionando seu foco ao problema ou à tarefa; a motivação para ao aprendizado deriva, primariamente, das forças internas, necessárias para a melhoria da qualidade de vida e reforço da auto-estima' (MANCIA, CABRAL, KOERICH, 2004).

A educação permanente, na concepção enunciada pelo artigo destina-se a um público multiprofissional, sua prática é institucionalizada, o enfoque está nos problemas de saúde, o objetivo está nas transformações das práticas, utiliza uma metodologia centrada na resolução de problemas, e tem como resultados as mudanças paradigmáticas. Tem como objetivo a adoção de métodos ativos de ensino-aprendizagem para formação geral, científica e humanística, assim como oportunizar a capacitação, trabalho em equipes multidisciplinares e transdisciplinares. A proposta educativa destina-se a mudanças nas relações, nos processos e principalmente nas pessoas.

A partir dos recortes textuais, permite-se entender a formação/capacitação dos sujeitos como um processo de desenvolvimento integral dos indivíduos ao longo de sua vida. Em decorrência desse entendimento, os sujeitos são vistos como inacabados, não se limitando sua constituição profissional ao período formativo, é disso a necessidade continuamente desenvolver-se um permanente processo educativo.

'[...] a formação é um processo de desenvolvimento integral do indivíduo, ao longo de sua vida, objetivando o seu amadurecimento profissional e emocional. Devido a essas características, é um processo inacabado, que, de forma alguma, limita-se a formalidade dos estudos e demais atividades realizadas no âmbito das instituições escolares. Neste sentido, a formação expande-se para além da visão de escola, uma vez que o ser humano, também em sua dimensão profissional, está em permanente processo educativo' (ASSAD, VIANA, 2005).

'Aquel proceso que le asegura al individuo ano la adquisición permanente de elevadas convicciones y la plena consciencia de sus deberes de ciudadano, como una sólida preparación académica que le permita desarrollar todo su potencial investigativo, su imaginación y su sensibilidad' (DÍEZ, 2000).

A teoria e a prática educativa são indissociáveis, na aprendizagem que leva o

indivíduo a aprender sempre, em constante processo de re-construção. Neste movimento de aprendizagem co-existem conhecimentos teóricos e experiências práticas, sendo esta relação determinante das ações e decisões. A experimentação do conhecimento teórico na prática permite a construção de um novo conhecimento, assim, ratifica-se a importância de combinar teoria e prática, transformando o ambiente de trabalho em laboratório de aprendizagem, construindo uma infraestrutura de compartilhamento, construção e divulgação do conhecimento profissional. O trabalho é compreendido como fonte de formação, como parte da vida dos seres humanos. Assim, entende-se que o conhecimento, decorrente da teoria e da prática seja o gerador de competências.

Na experiência cubana, publicada neste recorte textual de artigo de pesquisa, parte-se do princípio de que os facilitadores dos programas de educação permanente desempenham uma função fundamental no desenvolvimento destes projetos, e que estes estão destinados a melhorar o nível científico e técnico do pessoal de enfermagem, assim como melhorar a atenção integral a população.

'La educación permanente (EP) es una estrategia para el perfeccionamiento y capacitación de los recursos del personal de Enfermería; ha sido una propuesta docente hasta el momento actual, regida por la carpeta metodológica y donde desempeñan un papel primordial los facilitadores. Tiene como propósito mejorar los servicios a los usuarios internos y externos, y con eso lograr un adecuado posicionamiento de los responsables de la EP que les permita hacer un correcto análisis situacional e investigación de problemas para determinar las principales fuerzas sociales y actores que garantizaran la validación de la EP y una correcta selección y estabilidad de los facilitadores de esta propuesta' (CAYADO, MESA, GARCIA, 2001).

O desenvolvimento dos programas de educação permanente nesta proposta educativa, concebida em Cuba, constitui-se de seis segmentos, desde a sua elaboração, implantação e avaliação: reconhecimento do contexto, seleção e preparação dos facilitadores, identificação de necessidades e problemas, adoção de estratégias de intervenção, monitoração, e avaliação. Os facilitadores recebem um preparo prévio para inserir-se no desenvolvimento dos programas, sendo a capacitação voltada para a gerência ou docência. Entende-se a educação permanente como uma estratégia pedagógica e gerencial de problematização e transformação dos serviços de saúde e que está presente toda a vida profissional

dos profissionais da enfermagem. No recorte textual de pesquisa a seguir, evidencia que:

‘La educación permanente (EP), es una estrategia pedagógica y gerencial de problematización y transformación de los servicios de la salud presente durante toda a vida laboral de personal de enfermería y de apoyo a éste, que deviene en alternativas para alcanzar la visión identificada por este personal. Es un proceso de aprendizaje permanente y colectivo en los servicios de salud que permite la construcción de valores, conocimientos y cultura’ (PÉREZ, CONSUEGRA, 2003).

Neste artigo, procurou-se identificar os resultados obtidos pelo programa de educação permanente, em um hospital pediátrico em Cuba. A educação permanente surge como uma proposta educativa estratégica pedagógica e gerencial de problematização e transformação dos serviços de saúde durante toda a vida do pessoal de enfermagem, de aprendizagem permanente e coletiva de construção de valores, conhecimentos e cultura. Esta se destina à capacitação de pessoal de enfermagem a promover e a dirigir a capacitação dos grupos de trabalhos de diferentes níveis. No recorte textual abaixo descrito, publicada em periódico colombiano, o fazer educativo permanente está no processo.

‘Que se constituye en una estructura holística que favorece un constante equilibrio entre lo establecido y lo emergente en cuyo centro se coloca al hombre. Como proceso, está siempre alerta, reacomodándose en valores y acciones que se transforman en una fuerza que impulsa y lleva al hombre a su formación gracias a su capacidad intelectual. La educación permite al hombre a desenvolver una permanente autorrealización y socialización respecto a su libre afirmación del ser’ (FIGUEROA, 2005).

Nesta reflexão destaca-se a proposta de educação permanente como forma de continuamente desenvolver os sujeitos de forma integrativa, utilizando-se os preceitos da educação de adultos para fomentar o processo educativo. Assim, a educação está destinada a mudanças, e tem por base as experiências dos educandos, que ao introduzi-las nos processos educativos geram novas experiências. A educação preconizada neste artigo destina-se a fomentar a capacitação dos sujeitos em mudanças estruturais através de uma educação livre e

comprometida *com* e *entre* os sujeitos e sociedade. O êxito dos processos educativos está em considerar a individualidade dos sujeitos, a tomada de consciência de si mesmos, cuidar e o autocuidar-se.

Neste recorte textual de artigo, a educação é compreendida como um fenômeno social que tem por base os fundamentos humanistas, os quais se apóiam nos preceitos da aprendizagem significativa, na qual o sujeito é visto como:

‘Uno ser histórico y social y, por su reflexión de lo histórico-social como memoria personal, cada ser humano es un constructor. La intencionalidad humana es lo que mueve al mundo, lo transforma, lo mejora o lo empeora, lo hace evolucionar o involucionar. Por ello, ya no puede sostenerse una educación cuya concepción del ser humano sea la de un ser pasivo, mero receptor o reflejó de un supuesto orden natural o de condiciones objetivas que lo determinan mecánicamente. Desde la perspectiva del ser humano como consciencia activa, se considera que lo ese ser humano percibe del paisaje externo es desde su propia percepción, con el compromiso de su cuerpo y desde un particular modo emotivo de estar en el mundo’ (ARÉVALO, 2002).

Os preceitos da aprendizagem significativa prevêm uma proposta educativa que contempla um novo modelo de educação, que permite o desenvolvimento integral dos sujeitos. A ação educativa se dá a partir da estrutura cognitiva, no nível de informações que possui e os conceitos e proposições em relação aos processos educativos, entendendo-se que o conhecimento destes permite a orientação da ação educativa. Este entendimento se dá a partir da compreensão de que as experiências e os conhecimentos podem ser aproveitados no processo educativo.

Ao longo dos últimos 15 anos, vários estudiosos ligados à Organização Pan-Americana de Saúde, entre estes, Roschke, Davini, Haddad, entre outros (2006), vêm desenvolvendo estudos relacionados à educação permanente. Roschke (2006) salienta que a educação permanente diferencia-se de outras modalidades educativas, pelo enfoque no qual se privilegia a aproximação entre a concepção e a execução dos programas educativos. O mesmo autor destaca projetos de educação permanente bem sucedidos desenvolvidos na Argentina e Guatemala, Brasil e Peru.

Para Cars (2006), a educação permanente apresenta-se como um ponto de partida para dignificar o trabalho e colocá-lo a serviço dos cidadãos, revisando e redefinindo papéis e funções, incrementando graus de autonomia, formar equipes de trabalho com alta capacidade de reflexão crítica e definindo e implantando projetos

de melhoria institucional. Portanto, para estes programas venham ser efetivos necessita-se incorporar novas competências para alcançar a eficiência, eficácia, e qualidade na atenção a saúde.

Haddad (2006) ratifica que o desenvolvimento de programas de educação permanente vem sendo estimulado pela Organização Pan-Americana de Saúde e por outros organismos de cooperação internacionais nos últimos 20 anos. Para Haddad, os programas de educação permanente atendem a uma série de objetivos, que incluem: a *atualização técnica*, destinada à aprendizagem de novos conhecimentos, introdução de novas tecnologias, normas, as quais podem ser implementadas por meio de cursos semi-presenciais, seminários, oficinas e educação à distância. O *desenvolvimento de competências* destina-se ao preparo para um desempenho diferente do tradicional, com novos enfoques e modalidades de intervenção, aprendizagem de competências.

Para Haddad (2006) as modalidades de intervenção educativa constituem-se aprendizagens em situações de trabalho, aprendizagem tutorial e educação à distância. A *sensibilização* refere-se a mudanças de enfoques, políticas, intervenções e abordagens, as quais podem ser desenvolvidas através de seminários e visitas de observação. A *promoção de mudanças de atitudes* inclui a introdução de novas formas de trabalho (em equipes, redes), promoção do trabalho interinstitucional e intersetorial, tratamento de questões éticas e de cidadania, as modalidades de educação permanente para dar conta destas atividades incluem oficinas de trabalho e estágios.

Mais precisamente, no Brasil a educação permanente passou a ter mais evidência a partir da proposta do Ministério da Saúde, através da Portaria 198/2004, em que se considera a educação permanente articulada ao conceito pedagógico de efetuar relações orgânicas entre ensino, serviços, controle social e atenção à saúde, ampliados na Reforma Sanitária Brasileira, que busca a articulação nas relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde. Nesta proposta, a educação permanente em saúde parte da agregação entre aprendizado, reflexão crítica sobre o trabalho e resolutividade da clínica e da promoção da saúde coletiva.

Semelhante a algumas concepções preconizadas por autores de outros países da América Latina, a proposta de educação permanente no Brasil parte dos pressupostos da aprendizagem significativa, a qual sugere que as transformações

dos profissionais tenham como base a reflexão crítica sobre as práticas profissionais. Nessa procura-se aproximar 'o mundo de formação e de trabalho', em que a relação entre aprender e ensinar incorpora-se ao cotidiano das organizações e ao trabalho. Propõe-se que os processos educativos de capacitação dos trabalhadores da saúde tenham como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações (SGTES/DGES, 2004).

Complementam Ceccim e Feuerwerker (2004) que a educação permanente, ao utilizar-se dos preceitos da aprendizagem significativa, propõe-se à transformação das práticas profissionais através da reflexão crítica. Salientam que os processos de qualificação do pessoal da saúde necessitam ser estruturados a partir da problematização do seu trabalho. O objetivo está em transformar as práticas profissionais e a própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde.

A proposta de Educação Permanente busca transformar as práticas profissionais a partir dos problemas enfrentados na realidade, e dos conhecimentos e experiências dos sujeitos. A educação permanente na proposta ministerial insere mudanças significativas e profundas, na formação de profissionais em educação para a consolidação do SUS, com elaboração de projetos de mudanças em educação técnica, na graduação, pós-graduação, programas de residências, entre outras (SGTES/DGES, 2005a).

A Política de Educação Permanente, ao procurar integralizar o processo educativo, prevê a participação dos diversos segmentos sociais, em especial, os prestadores dos serviços e os sujeitos usuários, estabelecendo-se o objetivo primordial: a consolidação e o fortalecimento do SUS (Sistema Único de Saúde). Assim relacionam a proposta educativa aos princípios que orientam este sistema, ou seja, a construção descentralizada; a universalidade; a integralidade e a participação popular. A educação permanente busca possibilitar o desenvolvimento pessoal e institucional, assim como busca fortalecer as ações de formação com a gestão dos serviços e com controle social (SGTES/DGES, 2005a).

Em razão disso, entende-se a mudança nas propostas educativas necessita ser socialmente construída, com processo decisório descentralizado e articulado com as realidades locais. A educação permanente está concebida para preencher os espaços e transformar as práticas educativas e da organização do trabalho.

Nesta proposta de educação permanente as estratégias educativas e as tecnologias a serem utilizadas necessitam estar relacionadas com questões de trabalho, em que a relação de ensinar e aprender se dá entre todos os sujeitos envolvidos. O papel da educação permanente no cuidado refere-se a formar e desenvolver a atenção à saúde das populações, conseqüentemente necessita-se de pessoal qualificado a enfrentar novos desafios (SGTES/DGES, 2005a).

Cars (2006, p.40-1) desenvolve algumas reflexões sobre a educação permanente: a capacitação é um processo amplo que incide em aprendizagem; é um produto de reflexões, de experimentação, de pôr em prática novas habilidades e competências; a metodologia pretende questionar as práticas de trabalho e superar a tendência a buscar soluções rápidas e fáceis. As mudanças nas pessoas e nas equipes não se dão de uma só ação, mas sim como parte de um conjunto de ações em cadeia.

A educação permanente tem como objetivo a transformação no processo de trabalho, para a qualificação, a equidade no cuidado e o acesso aos serviços de saúde. A proposta educativa busca o desenvolvimento de ações educativas gerem conhecimentos e atitudes a partir dos problemas identificados no cotidiano de trabalho. A partir de reflexões sobre os processos educativos no trabalho, pode-se concluir que a educação permanente não se restringe a um espaço que a diferencia de outros processos educativos. Esta, enquanto processo educativo e de trabalho em saúde, parte das demandas educacionais, que são demarcadas pelos limites, possibilidades, dificuldades e interesses na organização dos processos educativos e da organização do trabalho e desta para com a sociedade.

#### 5.1.1.3 A educação problematizadora crítica e reflexiva

Esta estrutura de resposta foi construído com três artigos oriundos de publicações no Brasil. Esta deriva de opções educativas que têm por base a teoria educativa de Paulo Freire, a qual se ocupa em integrar ações e reflexões para uma prática educativa consciente e crítica. No recorte textual, a elaboração da proposta educativa parte de alguns princípios:

‘O ser humano, revestido de sua multidimensionalidade, apresenta-se como um ser complexo. Na sua evolução história, está presente o conhecimento, o qual, na maioria das vezes é fragmentado por disciplinas e não é visível a sua recomposição. É necessário discutir a importância da reflexão de uma prática consciente e crítica para o

futuro. Toda ação educativa deve, necessariamente, estar precedida de reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida do educando, isto é, a quem o educador quer ajudar a educar. A educação deve levar o educando a uma tomada de consciência e a atitude crítica no sentido de haver mudança da realidade' (MIRANDA, BARROSO, 2004).

Esta concepção parte do princípio da educação como forma de transformação dos sujeitos, ao preconizar diferentes maneiras de pensar educação, de relacioná-la ao contexto social, de valorização da teoria e da prática, de valorização dos sujeitos. Dessa forma, os preceitos educativos contribuem de forma significativa à construção de uma educação crítica e reflexiva. Projeta-se que seja através da educação, na concepção Freireana que o homem chega a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar-se e transformar o mundo.

Os próximos recortes textuais abordam alguns princípios da pedagogia problematizadora, na capacitação de profissionais de enfermagem. Para tanto, parte-se da valorização e da conscientização e da participação dos educandos enquanto sujeitos ativos, críticos e conscientes de sua atuação no processo de aprendizagem.

'Ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conhecimento do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos. Ensinar e aprender, só são válidos desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a prender a aprender a razão do objeto ou do conteúdo, por isso, ensinar é um ato que envolve a criação e a criticidade sobre os variados aspectos da realidade' (SILVA, ASSIS, GENTILE, 2005).

'[...] impossível separar prática de teoria e, a proposta de trabalho, não se constituiria em m verbalismo acrítico desvinculado da prática nem tampouco, em ativismo, sem reflexão sobre a ação' (THUMÉ, JARDIM, ORNELAS, 2000).

A obra de Paulo Freire caracteriza-se pela dimensionalidade dos preceitos que aborda. Abrange, além das questões pedagógicas, as discussões políticas, éticas, humanas, entre outras. Estudos envolvendo a teoria de Freire mostram que esta vem sendo utilizada de maneira bastante peculiar pela enfermagem. Tal se

evidencia pela quantidade e diversidade de estudos na qual se utilizaram seus preceitos educativos. Nesses estudos, é possível a teoria Freireana subsidiar propostas educativas na enfermagem, mas, sobretudo, influenciar e instigar as maneiras de pensar, refletir e conscientizar, o que fornece embasamento para diferentes formas de conceber a educação dos sujeitos trabalhadores e conseqüentemente reproduzir nos cuidados dos sujeitos usuários (SILVA, BACKES, 2004).

Historicamente, o tecnicismo vem fundamentando as ações da enfermagem, de modo que a utilização das concepções Freireanas de educação vêm fazer um contraponto a esta questão. A educação no trabalho, a partir dos preceitos de Freire, permite, através da reflexão, da conscientização, do compromisso, uma forma construtiva e valorativa pró-construção de conhecimentos, uma nova forma de ver a enfermagem nos diferentes cenários, com conseqüente empoderamento dos sujeitos. Isso ocorre em razão do desenvolvimento do pensamento crítico e da conscientização dos trabalhadores enquanto sujeitos e cidadãos (SILVA, BACKES, 2004).

Freire preconiza o assumir-se enquanto educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com o outro sujeito, igualmente capaz de conhecer, o educador; o que entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, está o objeto de conhecimento. Assim, é a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão que vai ele dinamizando o seu mundo. Vai mudando a realidade, humanizando-a, acrescentando a algo de que ele mesmo é o fazedor. Os educandos enquanto participantes ativos no processo educativo, quando começam a refletir e tornarem-se críticos, renunciam tanto ao 'otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos, quanto ao pessimismo e à desesperança, e se tornam criticamente otimistas' (FREIRE, 2001, p.62).

A concepção de educação, cuja base tem como prática a problematização, a libertação e transformação dos sujeitos, pratica-se de maneiras diferenciadas de pensar a educação, de relacioná-la ao contexto social, de valorização de teoria e prática, de valorização dos sujeitos. Os preceitos educativos contribuem de forma significativa à construção de uma educação crítica e reflexiva. É através da educação, na concepção Freireana, que o homem chega a ser sujeito, a constituir-se como pessoa, a transformar-se e transformar o mundo, ou seja, educar para

transformar reflete o elemento central da pedagogia Freireana.

#### 5.1.1.4 Educação no trabalho e a possibilidade do desenvolvimento de competências

Esta estrutura de resposta foi construída com quatro artigos, um originado do México, dois do Brasil e um do Chile. A educação baseada em competências provê-se das potencialidades como um marco de trabalho coerente para originar políticas de formação e capacitação, desenvolvimento de habilidades e equidade social. Nestas reflexões descreve-se que:

‘La educación basa en competencias surgió en los países de habla inglesa como una política educativa clave, sin embargo en algunos países como Gran Bretaña aún no hay consenso por parte de la sociedad: establecemos pues que a pesar de los diversos criterios sobre esta metodología, las competencias aplicada al trabajo y la escuela son potencialmente más válidas que otros sistemas. Regularmente la programación típica de un profesional consta de tres aspectos: el desarrollo de conocimientos generales; que son asumidos como generalizables; desarrollo de conocimientos ocupacionales y experiencias en el trabajo’ (GUDIÑO, CANCINO, 2003).

‘Os modelos de competências propõem-se a dar resposta às novas exigências do trabalho, segundo uma lógica de adequação das suas relações sociais, ao contexto de crise de acumulação capitalista’ (WITT, ALMEIDA, 2003).

Nesta perspectiva, para se manter atualizado no mercado de trabalho, é necessário ter a educação como pressuposto para continuamente construírem-se novos conhecimentos, já que a pessoa educada na sociedade do conhecimento deve saber equilibrar a criação, a ordem, a realização, o compromisso e a visão.

Este recorte textual de pesquisa traz extratos que sinalizam que o desenvolvimento de competências parte de uma série de preceitos que incluem capacidades em *aprender a conhecer, saber ser, saber fazer*.

‘Aprender a conhecer que é adquirir competência para a compreensão, o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, ou seja, desenvolver habilidades para construir conhecimentos, exercitando os pensamentos, a atenção e a memória selecionando as informações que efetivamente possam ser contextualizadas [...]. Saber ser inclui traços de personalidade e caráter que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho (produtividade, iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e mudanças,

assimilação de novos valores de qualidade, competitividade) e o saber fazer que é subjacente a exigência de intervenção ou de decisões diante de situações' (KOBAYASHI, LEITE, 2004).

As necessidades pessoais, profissionais e do mercado de trabalho exigem cada vez mais profissionais qualificados, conhecedores das novas tecnologias. Também que tenham criatividade, saibam trabalhar em equipe, tenham capacidade para dar conta da utilização adequada dos equipamentos e da complexidade do trabalho. A pesquisa mostra que em relação às competências exigidas do técnico de enfermagem, na sua grande maioria valoriza-se o *saber fazer* e o *aprender a conhecer* em detrimento ao *saber ser*. O *saber fazer* refere-se à capacidade de intervenção, saber trabalhar em equipe, ser resolutivo, fazer trabalhos diversificados, enfim, competência técnica. O *aprender a conhecer* relaciona-se à capacidade de desenvolver habilidades, maneiras de pensar. O *saber ser* está afeito a comportamentos sociais e profissionais.

Em outro recorte textual, destaca-se a importância da pesquisa na formação e na contínua capacitação de recursos humanos na enfermagem, pelo desenvolvimento de competências. São denominadas competências específicas às profissões os preceitos de educação que incluem as habilidades, destrezas para buscar informações, conhecimentos, trabalho em equipe e liderança. Assim, preconiza-se que o propósito está em:

'Elaborar una metodología para desarrollar currículos comprobables, considerando competencias y teniendo en cuenta la autonomía de cada profesión. Esta metodología se diseñará en base a las denominadas competencias genéricas (habilidades, destrezas para buscar información, conocimiento, comunicación, trabajo en equipo, liderazgo) y competencias específicas necesarias a cada profesión' HARRINSON et al 2005).

A pesquisa é dita como essencial, para desenvolver, evoluir e construir de forma continuada o conhecimento na enfermagem, em consequência de se entender a pesquisa como vital para a prática clínica e científica em benefício dos usuários. O conhecimento na enfermagem é considerado necessário para utilizar os recursos de maneira eficiente e obter qualidade na assistência. Estudos desenvolvidos pela

Organização Pan-Americana de Saúde, em sete países, mostram que em cursos de pós-graduação privilegia-se a formação para a gerência e a docência sendo incipiente a capacitação para a pesquisa. Na perspectiva aqui abordada, a pesquisa desdobra-se como forma de os sujeitos se capacitarem a produzir conhecimentos relacionados com sua prática. Fazer pesquisa é, deste modo, uma forma de aprender, de capacitar e de capacitar-se.

Para Delors (2003), o conceito de competências não se refere somente à formação ou contínua capacitação, a educação se dá ao longo da vida, quer na sociedade educativa quer em todo o momento e lugar, e constitui-se em experiência válida de aprendizado. Especificamente, define o autor, que a educação pode se dar sobre quatro pilares: aprender a *conhecer*, a *fazer*, a *conviver* e a *ser*.

Aprender a *conhecer* refere-se ao ato de descobrir, compreender, de construir e re-construir o conhecimento que valorize a autonomia, diversificar as formas de pensar. Aprender a *fazer*, relaciona-se a competência de adaptabilidade frente aos novos desafios da coletividade.

Aprender a *conviver* está afeito à capacidade de enfrentar novas situações no trabalho e conviver em equipe, de desenvolver a percepção de interdependência. A aprender a *ser* é atinente à responsabilidade pessoal, pensamento crítico e autônomo, criatividade, de valorização das potencialidades dos sujeitos.

O sentido do desenvolvimento de competências está relacionado a propostas educativas que buscam estimular os sujeitos a aprender a pensar, ter raciocínio lógico, ter mais autonomia, enfim, procurar desenvolver-se na sua plenitude.

De outra forma, salientam Vale e Guedes (2004) que a palavra competência está relacionada com saber, conhecimento, experiência e ação em fazer com qualidade. O termo foi inicialmente relacionado ao trabalho e posteriormente passou a ser vinculado com propostas de formação e de atualização profissional. Presentemente as competências podem estar atreladas às relações de trabalho e educação, a novas formas de educar, formar os trabalhadores e de gerir o trabalho, bem como a formulações de padrões de identificação de capacidades reais. Especificamente, em relação à educação, as atividades educativas necessitam ser direcionadas ao desenvolvimento pessoal e profissional.

De acordo com Silva *et.al* (2005), os pressupostos teóricos da educação por competências estabelecem alguns passos no processo de ensino-aprendizagem, os quais incluem na ordem de seqüência: estabelecimento de *situações problema*,

*conhecimentos, recursos cognitivos mobilizáveis, alcance dos objetivos, competências.* Estes, desenvolvidos seqüencialmente, realimentam as *situações problema*, gerando um novo e contínuo processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a utilização da pesquisa na construção de conhecimentos na enfermagem, Neves e Souza (2003, p.388-9) argumentam que esta é uma das molas propulsoras no avanço do conhecimento, na construção e validação de novas tecnologias. Neves e Souza enfatizam que os seres humanos desenvolvem pesquisa pela necessidade de pensar, de conhecer e de expressar-se 'utilizando a razão como capacidade intelectual de olhar e organizar a realidade de modo a torná-la compreensiva'.

Dias *et.al.* (2004) afirmam a necessidade de transcender o ensino na sala de aula, proporcionando aos sujeitos em formação a oportunidade de inserção em projetos de pesquisa e de extensão que os despertem para o compromisso social e a realidade do exercício profissional. Ratificam que o ensino, a pesquisa e a extensão constituem a finalidade da educação. A iniciação na pesquisa tem como objetivo preparar futuros profissionais com competência para a pesquisa na sua área de atuação profissional.

As mudanças tecnológicas e a re-organização no processo de trabalho estão relacionadas às novas concepções e exigências em relação às formas de conduzir o trabalho. Propostas educativas que enfatizam a educação para o desenvolvimento de competências se dão a partir de vários fatores, tais como: as demandas sociais, profissionais, econômicas e financeiras decorrentes da globalização, automação, necessidades, incremento da produtividade, competitividade, qualidade, e principalmente da adequação da força de trabalho ao sistema produtivo. Conseqüentemente, a educação para o desenvolvimento de competências parte da socialização de experiências e conhecimentos significativos e funcionais, da valorização das habilidades e potencialidades, e da visão ampliada da realidade como forma de fortalecer a autonomia.

#### 5.1.1.5 Educação no trabalho direcionada à capacitação técnica

Esta estrutura de resposta foi composta por nove artigos. Quatro artigos foram publicados no Brasil, dois em Cuba, dois no México e um no Paraguai. Estes artigos evidenciam as acepções de educação direcionadas à capacitação técnica no

trabalho. Alguns segmentos defendem determinadas opções de educação no trabalho pela diversidade de serviços disponibilizados nos sistemas de saúde, os quais implicam demanda de profissionais capacitados para atuarem nas diferentes áreas.

Neste recorte textual, a concepção de educação é decorrente de necessidades e/ou opções de desenvolvimento pessoal a partir da prevalência das necessidades institucionais, que buscam prestar serviços mais resolutivos, com custos reduzidos e assistência de qualidade.

“Nos programas educacionais do setor de educação continuada, o treinamento e desenvolvimento de pessoal de se concebe através o treinamento e desenvolvimento de pessoal de enfermagem se caracterizam maior investimento, devido às necessidades demandadas, pois a enfermagem tem como produto o próprio ser humano. Enfatiza-se que uma das condições facilitadoras para que ocorram as mudanças de comportamento e se obtenha a satisfação no trabalho está em desenvolver programas de educação continuada a partir das necessidades do pessoal de enfermagem e da organização’ (TANAKA, LEITE, 2001).

Assim, a qualidade dos serviços deve primar pela excelência e pela satisfação dos clientes internos e externos, para tanto, salienta-se a necessidade de treinamentos e o desenvolvimento de pessoal. A educação no trabalho está vinculada à valorização do saber fazer, à capacitação para habilidade na execução das atividades, ao conhecimento científico, aos comportamentos e aos relacionamentos interpessoais.

A capacitação em programas de educação no trabalho neste enfoque é vista como necessária, em decorrência de mudanças na economia, da globalização, da produtividade, da qualidade e da competitividade, aspectos esses em que os seres humanos passam a ter um papel fundamental no desenvolvimento das empresas.

Neste recorte textual as propostas educativas prevêm que:

‘As enfermeiras assistenciais passem a atuar como agentes multiplicadoras, assumindo a responsabilidade de desenvolvimento de pessoal. Os treinamentos em serviço são desenvolvidos em três fases distintas. Assim, duas fases são desenvolvidas por enfermeiras ligadas aos serviços de educação continuada, e uma por enfermeiras assistenciais, as quais são denominadas de preceptoras de treinamentos’. A estas se recomenda que tenham experiência profissional, bom preparo técnico-científico, pedagógico, ético, postura, gostarem de ensinar, de treinar. Assim, o agente multiplicador

necessita estar sintonizado com as enfermeiras do serviço de educação continuada, elaborando e revisando os treinamentos e programas de reciclagens e também colaborando com a produção de trabalhos científicos da equipe' (BICUDO, SILVA, CUNHA, 2004).

Nesta concepção procura-se desvelar a percepção das enfermeiras que atuam como multiplicadoras, ligadas ao serviço de educação no trabalho. Nos hospitais, o treinamento e o desenvolvimento do pessoal de enfermagem normalmente são desenvolvidos por profissionais ligados aos programas de educação continuada. Este estudo aborda uma situação diferenciada e inovadora que é a figura da enfermeira multiplicadora, profissionais que atuam na assistência e que passam também a assumir a função de educadoras.

No próximo recorte de artigo, os programas educativos são entendidos como primordiais para a qualificação da assistência de enfermagem, abordando a capacitação de enfermeiros recém-admitidos.

'Os enfermeiros ingressantes são, em geral, submetidos a um programa de treinamento antes de assumirem suas funções. A duração, o conteúdo, os métodos adotados, a avaliação dos resultados, as estratégias para a integração do recém-admitido, suas experiências de trabalho e as relações com os profissionais do setor são aspectos fundamentais na elaboração e operacionalização dos programas de capacitação'. A educação em serviço não é de responsabilidade exclusiva dos serviços de educação continuada, 'nesse sentido, também devem fazer parte deste processo educativo não somente os enfermeiros de educação continuada, mas também os profissionais atuantes no campo de trabalho' (SIQUEIRA. KURCGANT, 2005).

Este artigo refere-se a um relato de experiência com o treinamento de enfermeiros recém-admitidos em uma unidade de internação geral. Na proposta, a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação no trabalho se dá em diversas unidades da instituição, com a participação de enfermeiros do serviço de educação, assim como profissionais de outras áreas. Essa forma de trabalhar com educação no trabalho deixa de ter espaços e tempos delimitados para ocorrer, passa de acontecer em outros momentos e outros locais.

O mundo de mudanças que afetam a estrutura, a cultura e os processos de

trabalho faz com que as pessoas busquem continuamente a adaptação e agregação de novos valores para atender às demandas do mercado. Neste recorte de artigo, a educação é visualizada como forma de investir em recursos humanos que busca:

‘Promover o desenvolvimento das pessoas e assegurar a qualidade do atendimento aos clientes. Os serviços de educação continuada devem orientar suas atividades para a realidade institucional e necessidades de pessoal, proporcionando o desenvolvimento profissional’ (BEZERRA, 2002).

A partir do exposto, evidencia-se que um dos desafios dos serviços de saúde é a adoção de medidas para a satisfação dos usuários. Para tanto, há necessidade de se investir em recursos humanos através da educação no trabalho, como forma de promover o desenvolvimento das pessoas e assegurar a qualidade da assistência. Os enfermeiros ligados aos programas necessitam ter conhecimentos das teorias, das estratégias educativas e do papel do educador, devendo continuamente buscar o auto-desenvolvimento, influenciar as pessoas a buscar o conhecimento.

Este recorte de artigo refere-se ao relato de experiência de um programa de capacitação em saúde e enfermagem, desenvolvido por enfermeiras cubanas destinadas a enfermeiras haitianas.

[...] es posible que la actividad desplegada por las autoras en función de la recalcificación del personal seleccionado resultó satisfactoria, ya que las evaluadas obtuvieron altas calificaciones en la valorización del desempeño, autorregulación, profesionalismo y ejecución de procedimientos; asimismo, resulta necesario seguir realizando la labor de educación continuada con el resto del personal, a fin de elevar la calidad en la atención que brindan todas las enfermeras de dicha institución y así incrementar las perspectivas a las que aspiran las máximas direcciones de Cuba y Haití; reducir la morbilidad y la mortalidad en la población en todos los grupos etáreos’ (EDWARDS, EDWARDS, 2001).

O artigo mostra o desenvolvimento de um programa educativo de qualificação de enfermeiras de um hospital universitário na cidade de Porto Príncipe, no Haiti. O objetivo estava em qualificar e em avaliar o desempenho e o profissionalismo de um grupo de enfermeiras que participaram de um programa de educação no trabalho

desenvolvido por enfermeiros cubanos em missão no Haiti. Esta missão se deu em razão de catástrofes naturais provocadas por ciclones nesta região. No Haiti, mais de dois terços do pessoal de enfermagem é composto por auxiliares de enfermagem, e apesar deste número de profissionais, o programa educação esteve direcionado aos enfermeiros, para formação de multiplicadores.

Este recorte de texto de artigo especificamente a uma pesquisa desenvolvida por enfermeiras cubanas sobre a educação.

‘En la qual se busca describir la formación de recursos humanos de enfermería por especialidades y tipos de cursos y el quinquenio, el perfil donde prevaleció la formación de las auxiliares de enfermería y determinar la tendencia de la formación de especialidades a través de los cursos pós-básico’ (PÉREZ et al, 2000)

Trata-se da descrição de experiências cubanas com a formação e o contínuo desenvolvimento de auxiliares de enfermagem e enfermeiros. A capacitação pós-básica fornece uma gama de capacitações pelas quais os enfermeiros podem optar, entre elas estão: administração, psiquiatria, atenção à integral a mulher, terapia intensiva. As estratégias de desenvolvimento desses cursos consistiam inicialmente de encontros e posteriormente em cursos regulares.

No próximo extrato procura-se avaliar os conhecimentos, as aptidões e atitudes do pessoal de enfermagem na reanimação cardiopulmonar básica.

‘Las variables estudiadas fueron, proceso educativo y capacitación de la enfermera con tres criterios: conocimiento, habilidad y actitudes, para certificar la capacitación la enfermera debió acreditar estos tres criterios la finalizar el curso-taller: conoce, es hábil y muestra actitud positiva. Los sujetos que no reunieron dos de estos criterios se consideraron no capacitados’ (BLANCO, CARRERA, 2004).

O objetivo do estudo em análise constou de avaliar os resultados de um programa de capacitação profissional de enfermagem no atendimento de emergências cardio-respiratória. Parte-se da avaliação da proposta a partir dos conhecimentos, aptidões e atitudes dos educandos frente a este tipo de ocorrência. De acordo com uma pesquisa prévia, somente um quarto das enfermeiras estavam capacitadas a prestar este tipo de atendimento.

Neste relato de experiência procurou-se focalizar os fatores que influem na participação dos educandos nos programas de educação continuada. A educação no trabalho é considerada imprescindível à qualificação do pessoal de enfermagem que atua na prestação de cuidados, já que a conservação da vida e da saúde dos pacientes exige conhecimentos especializados e atualizados.

‘La educación continua es un compromiso y proceso de toda la vida que permite a través de la oportunidad y motivación del hombre incrementar o actualizar sus conocimientos y habilidades a través del estudio periódico. Entre las actividades que se precisan en el programa de educación continua y capacitación en salud, destacan como fundamentales: El auto-aprendizaje, el adiestramiento y la capacitación en servicios, los cursos de actualización y los específicos de capacitación al personal que ingresa a una institución de salud, cambia de adscripción u obtiene un ascenso’ (MOLINA, SÁNCHEZ, CAMPOS, 2004).

A educação no trabalho é entendida como um poderoso instrumento de capacitação profissional, independente do enfoque a ser dado ou de estratégias educativa utilizada. Este estudo teve por objetivo descrever os principais fatores que influenciam no desinteresse dos enfermeiros(as) em participar dos programas de educação continuada de um hospital geral. Assim, estes constam de falta de tempo, desinformação sobre a oferta de cursos, poucas opções de cursos e falta de recursos financeiros. Pode-se perceber no artigo uma série de situações de facilitação para que os sujeitos possam participar dos programas de educação no trabalho, contudo, também é possível observar um misto de desinteresse e não compromisso com as propostas educativas.

O próximo recorte de artigo, refere-se à experiência de implantação de um programa de educação permanente, com o auxílio de cooperação técnica internacional. Esta proposta tem por objetivo capacitar os profissionais para intervir de forma qualificada e segura para melhorar o nível de atenção nos serviços de saúde.

‘Se establecieron las capacitaciones (teóricas-prácticas) de educación permanente de enfermería y obstetricia en las áreas de salud infantil y salud sexual y reproductiva. Se establece el marco del sistema de examen nacional de los recursos humanos de enfermería y obstetricia (auxiliares y técnicos de enfermería y obstetricia) (LÓPEZ, 2005).

Esta proposta de educação tem como objetivo melhorar os serviços de saúde, em especial a área materno-infantil, através de um acordo de cooperação internacional. Neste acordo, prevê-se a participação de especialistas, a doação de materiais e equipamentos para estruturação das condições físicas, capacitação de pessoal para facilitar o desenvolvimento da proposta educativa. A capacitação dos facilitadores inclui atividades teóricas e práticas e práticas de educação permanente. Esta proposta inclui: elaboração de um banco de dados, implantação de um sistema de monitoramento, execução e avaliação do programa. O objetivo está em capacitar profissionais de enfermagem em todo o país para aplicação do processo de enfermagem.

Haddad (2006) tem a percepção que programas educativos de atualização técnica, cujas capacitações podem ser pontuais, esporádicas ou contínuas. Em alguns segmentos a capacitação necessita de ações educativas mais pontuais. A crítica que se faz a algumas concepções educativas não se refere à modalidade ou estratégias educativas, mas sim, à sistematização de programas que enfoquem somente o desenvolvimento técnico dos sujeitos. Bagnato (1999) defende que a educação finalizadora não é suficiente para prestar uma assistência de qualidade à população, necessita-se também de políticas sociais efetivas.

Com referência às finalidades dos programas educativos, a pesquisa de Cecagno e Siqueira (2006) mostra que os administradores/diretores e os gerentes/coordenadores de enfermagem de diferentes instituições entendem estes como destinados a nivelar conhecimentos, padronizar normas de comportamentos, possibilidades de melhoria da assistência aos usuários, aperfeiçoamentos, reciclagens, enquanto que outro tipo de organização as finalidades dos programas educativos estão mais voltadas à capacitação e valorização dos sujeitos, melhoria das relações interpessoais e construção do conhecimento. Estudos desta natureza reforçam o entendimento de que os programas educativos estão relacionados a políticas institucionais, modelos administrativos, relações de poder, diferentes realidades em contextos diversos, influenciando a adoção de determinadas concepções de educação no trabalho. Concepções educativas que reforçam os treinamentos técnicos como finalidades dos serviços afastam-se do conceito de educação dos sujeitos.

Para Silva, Pereira e Benko (1989), a educação na enfermagem é necessária para melhorar as práticas que ainda se encontram impregnadas de empirismos,

contradições e conflitos, para o que tenta-se definir a construção de conhecimentos próprios. Para tanto, parte-se do pressuposto que o desenvolvimento sistematizado do pessoal de enfermagem reflete no padrão da assistência; o nível de satisfação dos funcionários relaciona-se ao desenvolvimento integral do homem como força de trabalho; propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades e criatividade na resolução de problemas.

Viana e Contim (2007) defendem que a formação da equipe de enfermagem deva ser constituída por profissionais críticos, com capacidade de resolução de problemas, combinadas com habilidades técnico-científicas, e assim contribuir para o processo de cuidar e gerar o fortalecimento institucional no mercado de assistência à saúde. Neste contexto, o desafio para a enfermagem está em promover o desenvolvimento das pessoas e assegurar a qualidade do atendimento aos usuários. Assim, uma das estratégias utilizadas para a adequação e inserção do profissional nesta instituição é a capacitação no local de trabalho, facilitando a transformação do potencial trabalhador em comportamentos objetivos, de acordo com a realidade que o cerca.

Para Motta, e Avelar (2007) a educação em serviço deve ser um processo que propicie ao trabalhador novos conhecimentos, capacidades para a execução adequada do trabalho, preparo para ascensão profissional, obtenção de crescimento pessoal e profissional, além de suprir as exigências institucionais. O ensino é visualizado como uma ferramenta estratégica que visa à atualização e à melhoria da qualidade em serviço. Para tanto, são elencadas quatro áreas básicas de educação: a) *introdução ao trabalho*: direcionada aos trabalhadores recém-admitidos que visam o preparo para atuação e integração no serviço; b) o *treinamento*: se caracteriza por ações denominadas de *adestramento* o qual se destina à capacitação para que os sujeitos sejam mais produtivos, à *adaptação ao serviço* para melhoria das relações humanas e facilitação da integração; c) *educação continuada ou reciclagem* refere-se ao processo educativo destinado a manter as atualizações necessárias e sua aplicação em serviço; d) o *desenvolvimento* está relacionado a programas que propiciem ao indivíduo oportunidades de melhorar e ampliar conhecimentos e habilidades profissionais. As atividades de educação desenvolvidas constituem uma das formas de assegurar o alcance e manutenção da competência do profissional de enfermagem.

A opção por modelos de educação no trabalho mais voltados para a

capacitação técnica decorre da diversidade de inúmeros e diversos fatores, os quais incluem: mudanças na economia; novas exigências de produtividade e qualidade; adequação ao processo de trabalho; adaptação e capacitação dos recém-admitidos; necessidades de desenvolvimento de protocolos assistenciais, sistematização da assistência de enfermagem; capacitação para a intervenção em determinados procedimentos. A educação no trabalho na ótica de mercado, de intervenção e resolução, passa a ser concebida para a qualificação da mão-de-obra competitiva no mercado de trabalho. A justificativa para tal opção se dá em decorrência de situações socioeconômicas e financeiras, competitividades aguerridas, que buscam prestar serviços mais resolutivos, com custos reduzidos e assistência de qualidade. Os sujeitos trabalhadores, nesta visão empresarial, são meios que devem ser otimizados para o máximo rendimento.

### **Análise crítica e reflexiva da categoria**

A partir da leitura crítica e reflexiva dos artigos que compõem a amostra desta categoria, pode-se perceber que os direcionamentos, concepções, estratégias, interesses ora são congruentes ora são díspares, dependendo de fatores que incluem situação socioeconômica, política, cultural, de formação de pessoal, legislação, políticas de saúde, interesses e organização do trabalho. Estes fatores, somados às teorias educativas, ao nível de formação profissional, à inserção em órgãos de representação profissional, aos movimentos sociais, podem ser condicionantes ou determinantes no desenvolvimento de diferentes modalidades educativas no trabalho, ou seja, de alguma forma as propostas educativas podem ser influenciadas ou influenciadoras *do/pelo* meio em que são desenvolvidas. As transformações ou reproduções estão relacionadas a todos estes fatores, em especial, a abrangência das propostas educativas.

O olhar para todo o contexto e fazer, com os devidos recortes para construção das diferentes estruturas de respostas, permite tecer algumas considerações. Os artigos que envolvem concepções educativas que privilegiam a educação na perspectiva de transcender na 'transformação dos sujeitos' são denotadamente mais abrangentes em artigos publicados em países como o Brasil, Colômbia e México. A maioria dos artigos publicados no Brasil é produzida por doutores, mestres, profissionais em fase de qualificação, alunos de graduação, quer dizer, sujeitos ligados de alguma forma à academia. Já em outros países da América

Latina predominam estudos desenvolvidos por enfermeiros(as) licenciados(as), também vinculados à academia.

Em relação ao Brasil, especificamente, o acima citado vem ratificar estudos anteriores já referenciados na introdução e fundamentação desta pesquisa, os quais apresentam distintas tendências: professores ligados à academia concebem estudos de propostas educativas que procuram utilizar-se de diferentes estratégias, teorias e métodos que visam à transformação dos sujeitos e da sociedade. Profissionais ligados à assistência tendem de alguma forma, a elaborar propostas educativas mais pontuais e direcionam a reprodução das práticas.

Na primeira estrutura de resposta, 'A educação no trabalho na perspectiva da transformação dos sujeitos', o destaque enquanto processo educativo no trabalho relaciona-se à possibilidade de transformação dos sujeitos e à conseqüente transformação social. Como afirma Freire (2000a) a educação deve ser a base da transformação dos sujeitos, que ao se transformarem, intervêm de forma consciente e transformadora nas questões sociais. Estas transformações estão atreladas às novas tecnologias, à construção de conhecimentos, economia [...], que continuamente se mobilizam criando e re-criando diferentes realidades.

Em relação à estrutura de resposta 'educação permanente na possibilidade de transformação na educação e saúde', evidencia-se que esse movimento educativo permeia propostas, mesmo que diferenciadas, em todos os países pesquisados, com destaque especial para estudos desenvolvidos no Brasil e na Colômbia. Na Argentina, primeiramente, os programas de educação permanente estão destinados à capacitação profissional, a partir do local de trabalho e através de proposta de ensino-aprendizagem na qual procuram entrelaçar teoria e prática. Presentemente, existe um movimento de sedimentação e fortalecimento de projetos de formação e capacitação através de projetos de educação permanente em saúde. No Chile, a proposta de educação permanente está mais direcionada à capacitação para gestão dos serviços e a atenção à saúde.

Em Cuba, os programas de educação permanente são concebidos a partir das necessidades de saúde da população e dos serviços em consonância com as políticas decorrentes do Sistema Nacional de Saúde. A educação permanente constituiu-se por estratégias pedagógicas e gerenciais de problematização e transformação dos serviços de saúde presente durante toda a vida. Prevê-se o controle social da gestão, de universalidade dos serviços que se constituem o

elemento central da participação social e da democracia socialista. Na Colômbia, nas últimas décadas, vem se enfatizando e difundindo a concepção de educação permanente como uma das estratégias mais adequadas de transformação das práticas em saúde. Associam-se à necessidade de educação permanente em decorrência de fatores como a revolução tecnológica, as transformações nas estruturas de produção e das organizações e a crescente participação dos diferentes setores sociais.

No México, evidencia-se a necessidade do desenvolvimento de programas de educação permanente, contextualizadores e transformadores, em diversos segmentos do setor saúde. A proposta de educação permanente no Paraguai destina-se à capacitação de profissionais de enfermagem em áreas específicas do segmento saúde, com ênfase na capacitação de pessoal para a intervenção em áreas como saúde materno-infantil. Conta esse país com assessoria técnica e ajuda econômica de outro país para a implementação e desenvolvimento das propostas de educação permanente.

No Brasil, o desenvolvimento de propostas de educação permanente está ancorado na Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, instituída através Portaria 198/2004. Entre os princípios de orientação, contidos na proposta de educação permanente em saúde, está a transformação dos processos de formação, das práticas pedagógicas, da organização dos serviços. A educação permanente em saúde destina-se a um público multiprofissional, desenvolve-se de forma institucionalizada no processo de trabalho. Dá-se através do enfoque nos problemas cotidianos das práticas das equipes, são contínuas e busca-se, continuamente as transformações nas práticas sociais em saúde.

Pela consistência da proposta de educação permanente, que preconiza a articulação entre formação, capacitação e serviços com controle social, como é evidenciada no Brasil, que se busca sedimentação teórica nos preceitos da aprendizagem significativa, na problematização e na educação de adultos. Autores como Ceccim; Feuerwerker, Roschke, Cars, Lomagno (*op. cit.*), ratificam a importância da aproximação entre concepção e execução, repercussão social pode ser o diferencial enquanto estratégia de transcender na educação no trabalho.

Ao refletir sobre estas propostas educativas, parte-se do princípio de valorizar as diferentes concepções, mesmo que sejamos defensores de propostas mais abrangentes de transcendência ao tecnicismo. Este entendimento se dá na razão

em que determinadas ações de enfermagem de base estão no conhecimento técnico, e quanto mais reiterativo sejam suas práxis, melhores serão os resultados obtidos. Então, capacitar para a técnica não é ação secundária, mas necessária, senão imprescindível. Contudo, a crítica que se pode fazer relaciona-se ao fato de utilizar-se de ações tipo treinamentos de forma não crítica e não reflexiva, em que os trabalhadores deixam de ser sujeitos para se transformarem em instrumentos.

A leitura e a análise crítica dos textos e o olhar sobre o local em que estes vêm sendo produzidos, qualitativamente e quantitativamente e, a inter-relação com a formação e titulação dos autores leva a observar a importância de profissionais ligados à academia, em especial aos doutores, mestres, doutorandos, mestrandos e alunos de graduação no Brasil e dos licenciados em enfermagem na América Latina, na produção de artigos de reflexão teórica, editoriais, revisão de literatura e principalmente de pesquisas. Os artigos com temáticas mais abrangentes, de múltiplas abordagens e enfoques diferenciados vêm sendo produzidos em países como Brasil, Colômbia e México, coincidentemente são países com maior número de doutores, mestres e profissionais em processo de qualificação, evidenciado nos artigos pesquisados, é nesses países que estão localizados, ou em implantação, a maioria dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na América Latina.

As reflexões sobre as diferentes concepções educativas evidenciadas na diversidade de artigos e a conseqüente leitura exaustiva para a construção das categorias permitem evidenciar a amplitude, o embasamento teórico, as propostas de articulação entre a educação e assistência. Em virtude deste fato, permite-se prospectar que o diferencial enquanto proposta de educação no trabalho, está na aproximação e incorporação recíproca do que se produz na academia e na assistência, quer dizer, na implementação de propostas educativas concebidas teoricamente e sistematizadas na prática, que poderão se constituir importante estratégia de transcender-se na educação no trabalho.

Enfim, entende-se que a possibilidade de transcendência está na congruência das diversas propostas de educação no trabalho, as quais poderão capacitar os sujeitos na sua multidimensionalidade de conscientização, valorização e desenvolvimento de suas potencialidades. O compartilhamento das diferentes concepções educativas à luz da realidade, em que os educadores e educandos se encontram inseridos, poderá acrescer o aperfeiçoamento, a atualização, a ampliação do saber, o desenvolvimento de competências, o crescimento individual, profissional

e de responsabilidade social.

### **5.1.2. Categoria II - Educação no trabalho e os níveis da práxis.**

Na construção desta categoria utilizou artigos decorrentes de pesquisa nos seguintes periódicos: Revista Latino-Americana de Enfermagem; Revista Mineira de enfermagem; Texto & Contexto Enfermagem; Revista Colômbia Médica; Revista Eletrônica de Enfermagem; Revista Aquicham; Revista Brasileira de Enfermagem; Revista Del Instituto Mexicano del Seguridad Social; Revista Cubana de Enfermería; Revista de Enfermagem da USP; Revista Del Hospital Italiano de Buenos Aires.

A educação no trabalho enquanto práxis pode se dar de diferentes formas, estando estas relacionadas a diferentes fatores influenciadores, determinantes que incluem as questões socioeconômicas, financeiras, políticas [...]. A relação entre as condições sociais e econômicas ocorre de uma forma muito aproximada, em que uma influencia e determina as ações da outras, aí incluídas à contratação de pessoal, a qualificação profissional, o contínuo investimento em recursos humanos. As formas de organização associadas às questões financeiras envolvem a determinação na relação entre quantificação e qualificação de pessoal, disponibilidade de materiais e equipamentos, podendo se constituir em fatores facilitadores ou limitadores na implantação e desenvolvimentos de diferentes propostas educativas.

As definições das políticas, em especial as de saúde, implicam na forma de desenvolver o trabalho no cotidiano da enfermagem, enquanto que a cultura da educação no trabalho, relaciona-se a crenças e valorização de determinadas formas de concepção, implementação e execução de ações/procedimentos. As estratégias são definidas a partir da evidencia das necessidades dos trabalhadores, usuários e instituições de saúde.

A opção pela utilização de uma determinada concepção educativa está relacionada aos objetivos que se almeja galgar a partir da proposta de educação a ser desenvolvida. Neste tema evidenciam-se duas categorias: uma voltada para a práxis reflexiva, transformadora e criadora, e uma segunda categoria direcionada à práxis reiterativa, produtiva. Os subsídios teóricos de discussão nestas estruturas de resposta se dão a partir de diversos autores, em especial, Paulo Freire e Adolfo

Sánchez Vázquez.

#### 5.1.2.1 Educação no trabalho como possibilidade de uma práxis reflexiva, transformadora e criadora.

Na construção desta estrutura de resposta, evidenciaram-se catorze artigos, sendo que oito foram publicados em periódicos no Brasil, dois da Colômbia, um da Argentina e três do México.

No recorte textual deste artigo de relato de experiência, a referência está na valorização das experiências, no sentido de possibilitar a interação dos conhecimentos teóricos e práticos, no qual procura se estabelecer:

[...] um período maior para a discussão da experiência profissional do grupo; como também a apresentação de situações do dia a dia, nas quais o conhecimento abordado pudesse ser aplicado, bem como o aumento da carga horária e do conteúdo programático foram os pontos apontados pelos enfermeiros que deveriam ser revistos' (GALVÃO et al, 2000).

Esta concepção educativa parte de alguns pressupostos: o estímulo ao desenvolvimento das capacidades dos sujeitos; a relação entre teoria e prática, que subsidia a reorientação para uma nova forma de fazer; a resolução de problemas é socializada; instigam-se formas de gerenciamento inovadoras e orientadas para as transformações; a busca pela qualidade na assistência, maior satisfação por parte da equipe de enfermagem. A educação no trabalho é vista como destinada a capacitar os indivíduos a partir de suas necessidades e objetivos.

O recorte textual de artigo refere-se a inter-relação de experiências profissionais, as práticas no processo educativo, e a integração entre teoria e prática na busca da transformação. Nestas propostas pedagógicas, o processo de qualificação parte da valorização das experiências profissionais, dos trabalhos interativos em grupo de facilitação do processo de ensino-aprendizagem.

'Algumas tiveram dificuldade de mudar práticas já arraigadas para realizar técnicas e procedimentos de enfermagem'. A atividade educativa foi concebida para ser desenvolvida em dois momentos: um de concentração (ou teórico) e outro de dispersão (teórico-prático), buscando articular o movimento de ação-reflexão-ação' (NETO, SOARES, 2004).

Evidencia-se que alguns trabalhadores, ao terem sido formados a partir de determinadas concepções educativas positivistas, encontram dificuldades em assimilar novas propostas educativas. Entretanto, a importância está em aproximar a teoria da prática, a qual passa a ser entendida como forma de qualificação da atenção à saúde. Essa forma de conceber a educação no trabalho está comprometida com a aproximação entre concepção e execução, mudanças nos padrões de conhecimentos e maior autonomia nos aspectos técnicos. Freire (2000a) defende que a ação transformadora é inseparável do ato cognoscente, em que a problematização parte das situações vividas, a qual permite refletir sobre a realidade de forma crítica. A relação entre educadores e educandos se dá através do diálogo. A educação pensada por Freire ultrapassa as concepções teóricas, pois é na prática que esta se torna viável, isto é, na práxis.

O próximo recorte textual de um artigo refere-se a um relato de experiência e reflexão teórica que compreendem o espaço de trabalho como uma importante alternativa na condução dos processos educativos. Esta se torna evidente a partir do reconhecimento das diferenças estabelecidas:

[...] nas relações de trabalho, em valorizar as suas próprias experiências, trazendo-as para as salas de aula, exercer sua opinião e participar. Reconhecia-se que, concretamente, estava abrindo-se a possibilidade de se afastar do papel alienante do trabalhador que simplesmente executa tarefas para assumir o papel de trabalhador que compreende essas tarefas como parte dos processos de trabalho que concorrem para a produção de serviços de saúde, com vistas ao objeto do trabalho em saúde' (ALMEIDA, SOARES, 2002).

Desta forma, o processo educativo se dá a partir da experiência dos educandos, de sua realidade, das práticas e da interação entre educandos-educadores. A prática, conforme concebida, abre a possibilidade de intervenção e compreensão do processo de trabalho por parte dos educandos, na razão de que o processo de ensino-aprendizagem venha a se dar na inter-relação teoria e prática. Ratifica-se a necessidade de os sujeitos estarem inseridos no ambiente de trabalho, nas possibilidades de acesso às políticas de saúde, também a necessidade de atuação ampliada dos sujeitos trabalhadores e das finalidades dos serviços e dos usuários.

O entendimento do movimento de aprendizagem descrito nesta pesquisa está

na associação entre teoria e prática, ao reconhecer-se a coexistência do conhecimento teórico, associado às experiências práticas. Nessa se destaca que seja:

‘importante acrescentar que, no movimento de aprendizagem, coexistem o conhecimento teórico e a experiência da prática. Não se pode esquecer que cada profissional traz a própria história, o próprio conhecimento intelectual e, portanto, evidencia maior ou menos facilidade em aprender nas diversas situações da prática’ (ASSAD, VIANA, 2005).

Concebe-se a utilização dos saberes práticos, associados à teoria, como forma de geração e transformação dos conhecimentos, assim, o ambiente de trabalho funciona como fonte de formação. A associação entre prática e teoria pode possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos, de intervir e transformar a realidade.

A educação no trabalho enfatizada nesta reflexão teórica acontece na perspectiva das mudanças organizacionais, profissionais, sociais e econômicas, criando possibilidades de os sujeitos fazerem uma reflexão sobre a prática profissional, considerando a necessidade de se continuar da aprendizagem em projetos de aprimoramento contínuo, seja através de mecanismos formais ou informais de aprendizado. Para tanto, é necessário promover:

‘[...] diferentes formas de educação em serviço, deve primeiramente refletir sobre sua prática profissional, considerando que para que o enfermeiro responda as expectativas que se colocam, precisa estar em contínuo aprendizado no ambiente de trabalho e em projetos de aprimoramento contínuo, seja através de mecanismos formais, ou informais, que envolvam uma prática reflexiva do cotidiano de trabalho, que pode ser transformado mediante ações criativas e inovadoras’ (SILVA et al, 2003).

A proposta educativa destina-se à construção de conhecimentos, do desenvolvimento de sujeitos críticos, à superação de propostas educativas essencialmente tecnicistas na preparação dos sujeitos para o trabalho. A educação no trabalho prevê a capacitação dos sujeitos de forma integral, com inserção da crítica, da ação e da reflexão.

Entende-se que o processo educativo é inerente aos seres humanos, mas necessita-se que os educadores tenham consciência do seu papel de educador de forma crítica e criativa. Assim, valoriza-se:

‘[...] a identidade individual e grupal, um investimento da resignificação de experiências pregressas dotadas do poder mobilizador do aprendizado atual e o trabalho agregando ações diferenciadas conforme seus sujeitos. No desafio de veicular um conteúdo significativo, entendemos como fundamental considera apenas o como e o que, mas, também o quem, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem’ (DIAS, CASSIANI, 2004).

A implementação do processo educativo parte de uma reflexão teórica sobre as atividades desenvolvidas em enfermagem, nas quais se procura associar as práticas vivenciadas enquanto trabalhadores de enfermagem e ao aporte de informações de cunho teórico, na inter-relação entre saber e fazer. Por outro lado, parte-se da valorização da identidade dos indivíduos e dos grupos, das experiências no trabalho. Insere-se a possibilidade da reflexão sobre o processo educativo em de vinculação de conteúdos que tenham significados para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

No ensino progressista, as bases apontam que a prática é uma atividade que incorpora uma reflexão sobre o mundo. Toda a prática educativa parte da multiplicidade de ações e da reciprocidade destas, nas possibilidades das práticas interativas nos diferentes segmentos sociais.

‘As bases do ensino progressista apontam que a prática é uma atividade que incorpora uma reflexão sobre o mundo, sobre a vida e sobre si mesma. É pela mediação realizada entre a consciência que o homem entende a natureza e os outros homens’. Percebe-se que há uma necessidade de integração do ensino à comunidade e a relação entre teoria e a prática de forma a se criar, expandir e dinamizar o conhecimento’ (SILVA, ASSIS, GENTILE, 2005).

O processo educativo desenvolvido de forma crítica e reflexiva sobre a realidade dos educandos, através da metodologia problematizadora de ensino-aprendizagem, propicia que ocorra interação entre a teoria e a prática, de forma a criar, expandir e dinamizar o conhecimento. A proposta educativa traz consigo a

oposição cultural da educação positivista com a apresentação de conteúdos pelos educadores e a incorporação por parte dos educandos. A proposta educativa como concebida valoriza a teoria, a crítica e a reflexão em relação às práticas.

Nessa acepção de proposta educativa destacam-se a importância do desenvolvimento, evolução e expansão do conhecimento na enfermagem.

‘Evidentemente es necesario que los profesionales se involucren activamente en trabajar nuevos modelos que contribuyan a cambiar los programas y prácticas tradicionales en la educación y en el trabajo en salud, u así contribuir con los pasos necesarios para el cambio social. Un de los énfasis de la educación y la práctica podría ser en acción social que propenda factores sociales básicos. Si los y las profesionales van a ser capaces de actuar para el cambio a nivel social, necesitan tener marcos conceptuales que sean consistentes con tal fin y las perspectivas teóricas en las que se de igual peso a las fuerzas sociales, políticas e económicas (CANAVALL, 2000).

As contínuas capacitações da enfermagem permitem projetar que no futuro educadores e educandos, conjuntamente, consigam traçar propostas de educação, de socialização e construção de conhecimentos. A pesquisa e a educação são visualizadas como destinada a mudanças sociais de superação das práticas tradicionais de educação, de compreensão dos fatores identificadores das fragilidades e dos fatores de fortalecimento dos cuidados com a saúde.

Outro recorte de texto em artigo analisado trata-se de uma revisão bibliográfica na qual se explora uma proposta educativa que esteja relacionada ao desenvolvimento a partir da realidade de educadores e educandos, de suas especificidades, em organizar conhecimentos e ‘desenvolver recursos e habilidades necessários, realizá-los nas práticas e reavaliar’, de modo que as experiências possam produzir um tipo de aprendizagem.

‘Un aspecto de grande importancia para la consecución de estos aprendizajes es el desarrollo de procesos de enseña/aprendizaje eficaces. Se trata de procesos que posibiliten a los educandos expresar y/o investigar su propia realidad, partir de su situación específica, profundizar en el tema que se está trabajando, reorganizar conocimientos, analizar la situación general y algunos temas específicos, reflexionar sobre aspectos del área emocional y afrontar su situación, es decir, decidir la acción sobre su realidad, desarrollar los recursos y habilidad necesarios, realizarla en la práctica y evaluarla’ (ARÉVALO, 2002).

A educação é visualizada como uma possibilidade de adquirir conhecimentos sobre e a partir dos problemas de saúde. A proposta educativa entorna-se em diferentes formas de aprendizado, em que se privilegiam as potencialidades transformadoras dos sujeitos, de interação entre teoria e prática e a que a educação, nesta perspectiva, pode ser considerada uma das formas de possibilitar o crescimento e desenvolvimento humano na sua integridade e, conseqüentemente beneficiar a população de uma forma em geral.

[...] se ha enfatizado la participación de la comunidad en las prácticas de aprendizaje o se ha modificado el tradicional enfoque de de la teoría a la práctica por supuestas de aprendizaje del tipo práctica-teoría-práctica, con buenos resultados sobre todo al lograr egresados más críticos y conscientes de su entorno' (GUTIÉRREZ, 2001).

As experiências constituem-se em das formas de aprendizado, e conseqüente provação de mudanças. O educador em saúde necessita estimular os educandos na aquisição de conhecimentos e destrezas. O conhecimento não é somente técnico, este conhecimento deve dar conta da realidade social, dos problemas e das possíveis soluções, ou seja, a educação desenvolvida necessita ser de tal amplitude que permita aos educandos ter noção da realidade, e dos compromissos com o cuidado dos usuários. Na educação dos sujeitos, a inter-relação teoria e prática e a valorização das experiências podem constituir-se novas experiências nas formas de ver e interpretar o mundo, que possam se dar de forma diferenciada.

A prática educativa oferece ao educando a possibilidade de transformar as experiências em conhecimentos. A partir da reflexão e recuperação das experiências, analisa-se o que se faz, do como se faz e do por que se fazem determinadas ações em diferentes momentos e situações. Isto pode ser evidenciado em situações que se pode:

[...] transformar la experiencia en conocimientos; a partir da reflexión y recuperación de la experiencia, hacia el análisis de lo que se hace, como se hace y porqué se hacen las cosas; a fin de contrastar sus ideas con otros puntos de vista, mediante la práctica del cuestionamiento, la crítica y autocrítica para desarrollar y construir u]n punto de vista propio' (SANSORES, AGUILAR, 2005).

[...] al respecto, se propone que las actividades teóricas y las prácticas deben estar no solo equilibradas en cuanto tempo al tiempo que demanden los estudiantes, sino articuladas orgánicamente en plan de estudios, por ello es indispensable que el propio plan se establezcan

tiempos dedicados a la reflexión crítica sobre la praxis' (SOTO, JAVALERA, MIRANDA, 2005).

A utilização das experiências, a associação entre teoria e prática pode representar mudanças nas formas de conceber e desenvolver os processos educativos. A capacitação se dá através de leitura crítica, da criação de ambientes propícios, de metodologias que favoreçam a aprendizagem, principalmente ao procurar-se inter-relacionar as experiências no ambiente de trabalho de forma crítica e reflexiva, com vistas a constituir conhecimentos intercalados com preceitos teóricos e práticos. Para tanto, pode-se partir de modelos de educação em que se pode prever a participação, interação dos educandos no processo de construção do conhecimento com associação das experiências vividas, das influências sociais, e da aproximação de teoria e prática nas maneiras de conceber e implementar os programas educativos.

A aproximação das atividades acadêmicas e profissionais no ambiente de trabalho pode constituir-se um espaço para a prática profissional de qualidade, entendendo esta prática como âmbito de onde se manifesta a preparação nas modalidades profissionais que se requer no campo ocupacional.

'Es así como se confrontan los valores académico-profesionales en el ambiente laboral, que debería ser el mejor espacio para la para la práctica profesional de gran calidad, entendiéndose esta práctica con el ámbito donde se manifiesta la preparación profesional en las modalidades de trabajo que requieren el campo ocupacional; cabe que esta práctica no está condicionada por el proceso, sino por el quehacer cotidiano del profesional, por lo que se hace de competencia y responsabilidad individual, tanto en las acciones que realiza con la óptica crítica de desarrollo profesional' (CORDERO, 2002).

'Tudo isso aponta para a necessidade de estabelecer-se um questionamento recíproco efetivo e enriquecedor entre os pressupostos teóricos específicos da formação profissional; os procedimentos concretos de uma prática reflexiva e a realidade contextual onde se instala e desenvolve a ação do enfermeiro-docente' (BLOIS, KANTORSKI, 2000).

Nesta forma de ver, parte-se do princípio de que as ações educativas de capacitação dos trabalhadores complementem lacunas do período de formação,

principalmente em relação às práticas, para tanto, passa-se a conceber propostas educativas no trabalho de aproximação de conhecimentos teóricos advindos do período formativo, em relação ao desenvolvimento de técnicas e procedimentos e aos conhecimentos teóricos de forma a gerar novas formas de conhecimentos. O ambiente de trabalho é visto como um laboratório para a aprendizagem, para a prática educativa, tendo por base as responsabilidades individuais e coletivas no desenvolvimento profissional.

Retomando Vázquez (1977) e as definições dos diferentes níveis de práxis, pode-se encontrar na práxis criadora a possibilidade da criação, produção, e na constante recriação de novas necessidades e situações. A criação faz parte da natureza humana, porque é através dela que os sujeitos transformam o mundo e a si mesmos. Assim, a práxis é essencialmente criadora. Nesta, necessita-se levar em consideração o processo, que inclui a atividade da consciência e de sua relação, o subjetivo e o objetivo, o interior e exterior. A práxis espontânea e a práxis reflexiva exigem um elevado nível de consciência para delinear e iniciar o processo prático, a finalidade com que o sujeito procurará efetivar sua atividade material.

A concepção de práxis transformadora da sociedade contrapõe-se à noção de transformação tendo como base a sobreposição de educação de um segmento social sobre o outro. Para Vázquez, as possibilidades de transformações são circunstanciais e a relação entre educador e educando são de interatividade, em que educador e educando são constantemente educados.

Nesta relação que envolve educador e a educação na práxis, na formação integral dos sujeitos, Arruda (2003, p.242) contribui mencionando que a partir do reconhecimento como 'seres evolutivos' e, necessariamente nos reconhecer como 'seres educativos'. Pode-se dizer que os sujeitos utilizam-se da aprendizagem, da acumulação, da transmissão e da criação de saberes que se vive enquanto indivíduos, comunidade, sociedade e espécie. Para Arruda (*op. cit.*), a educação está sempre a serviço de uma visão de mundo, dos sujeitos e de um sistema de organização e desenvolvimento social.

Na visão capitalista, Arruda (*op. cit.*) destaca que a educação está em geral direcionada a um processo de ajustamento dos sujeitos às necessidades de mercado, assim, esta deixa de ser um processo de desenvolvimento humano para se transformar em mercadoria, que é a base dos 'treinamentos', em que se buscam a 'eficiência econômica', a 'competitividade' e a 'empregabilidade'.

Para Freire (2000b), por mais condicionante que sejam as forças advindas da economia, não se pode adotar uma posição de passividade, de não se assumir como condicionado a adaptar-se e acomodar-se à realidade de forma incontestada. A educação pode ser o diferencial nesta relação, dependendo de como venha a ser concebida, ora pode estar relacionada à desagregação, a subordinação ou à alienação, quando utilizada para ‘ajustar’ os sujeitos ao sistema, ou podendo representar uma importante estratégia a ser utilizada na desalienação, na emancipação, no despertar da consciência das potencialidades individuais e coletivas, no empoderamento dos sujeitos.

A proposta de uma práxis transformadora a partir do delineamento de Vázquez destina-se a criar condições de transformar os sujeitos para que conscientemente venham a intervir para transformar a realidade social. Esta visão de práxis é compartilhada por Gadotti (1995, p.30), que destaca que na base dos processos de transformação está a pedagogia da práxis, que considera o homem como ‘um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo’. Para tanto, na busca da autonomia, necessita-se pensar de forma crítica, de desenvolver capacidades para as tomadas de decisões. Para Gadotti, a educação se realiza na relação entre teoria e prática, em referência ao fato de que a educação enquanto teoria não pode ser abstraída da prática, ou como destaca Freire (2000b, p.89), a educação é ‘sempre certa teoria do conhecimento posta em prática’.

As experiências advindas das práticas exercidas no cotidiano podem ser utilizadas como fomentadoras dos programas de educação no trabalho, ao permitir a aproximação aos preceitos teóricos e práticos. Pessoas adultas valorizam o aprendizado que relacionam às experiências de trabalho com os preceitos teóricos, em que conseguem pôr em prática o conhecimento na resolução das questões envolvendo seu trabalho, ou seja, as experiências são preponderantes para a aprendizagem ao permitir que se façam as analogias entre o que está concebido na teoria com o que vem sendo exercitado na prática. Entretanto, esta mesma experiência prática pode se constituir em um fator limitante, em virtude de para alguns sujeitos a prática pode ser suficiente por si só, e as teorias são secundárias, ou melhor, a teoria e a prática são coisas que se separam (VÁZQUEZ, 1977).

Na relação entre teoria e prática enfatiza Vázquez (1977) que mesmo as teorias mais afastadas da práxis não deixam de ter conseqüências práticas, e

quando se trata de transformar o mundo, quando se pretende que a teoria possibilite delinear uma atividade prática, a teoria não deixa de ser meramente teoria, enquanto não acontecer na prática. Ou melhor, a atividade teórica só existe *por e em* relação à prática. A teoria isolada no plano teórico, para Vázquez não pode ser considerada uma práxis, este entendimento é decorrente do fato que neste plano não há mudanças na matéria, na atividade e no processo prático. A teoria diferencia-se da prática por seu objeto, finalidade, meios e resultados. O objeto ou matéria-prima da teoria são as sensações, percepções, que só têm existência subjetiva, ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses, os quais têm sua existência projetada na idealização. A finalidade da atividade teórica está em elaborar ou transformar idealmente e não realmente a matéria prima, para assim obter-se a explicação de uma realidade ou precisões futuras. As atividades teóricas permitem antecipar idealmente as transformações.

Evidencia-se nesta categoria que as propostas educativas, enquanto práxis, buscam aproximação entre educadores e educandos; a valorização das experiências profissionais na mediação do processo educativo; os fazeres (ação) consignados com a reflexão (por que fazer), buscam através da educação, a transformação social. A valorização das experiências práticas é o ponto de partida para o processo educativo, ou seja, transformar as práticas.

Assim, enfatiza-se a importância da interação e da participação dos diversos atores na concepção e elaboração e desenvolvimento do processo educativo. O desafio está em associar teoria e prática e consigná-las às experiências obtidas no espaço de trabalho. A educação no trabalho na perspectiva da práxis está em conceber e desenvolver ações educativas que contribuam na criação e transformação da realidade. A criação relaciona-se as inovações no processo de trabalho, de modo que a educação no trabalho especificamente, o cuidado e administração são concebidos de forma integrativa.

A importância da educação no processo de transformação, encontra em Freire (2000b) o entendimento, de que se esta não pode transformar o mundo, esse por sua vez, não pode ser transformado sem a educação. A apropriação devida ao cogito defendido por Freire consente em replicar este preceito à educação no trabalho, em que a intervenção de forma ativa na transformação das maneiras de fazer na enfermagem, só se dá através de uma série de intervenções que podem gerar transformações. Tendo-se como base o preceito freireano, preconiza-se que a

educação no trabalho não seja resolutive por si só, contudo, carece salientar que sem a educação as possibilidades de transformação ficam seriamente comprometidas.

#### 5.1.2.2 Educação no trabalho e a práxis reiterativa e imitativa

Na construção desta estrutura de resposta utilizou-se de seis artigos. Três deles são oriundos de pesquisas publicadas no Brasil, um de Cuba, um da Colômbia e um artigo da Argentina. O recorte textual neste artigo pressupõe um processo educativo dirigido para melhorar a efetividade e a eficácia dos trabalhadores. Para tanto, a educação no trabalho nesta concepção os programas educativos devem ser:

[...] compatíveis com os objetivos e prioridades da instituição, sendo sua eficiência avaliada por meio da observação da prática, já que o olhar sobre as atividades cotidianas que se permite ao educador identificar novas necessidades' (MONTEIRO, CHILLIDA, BARGAS).

A proposta de educação dessa concepção submete o fazer aos interesses organizacionais utilizando-se dos treinamentos para moldar os sujeitos ao trabalho, à execução de atividades destinadas à produção. Os treinamentos adimensionais destinam-se a adaptação dos sujeitos às normas e rotinas e a definição do que a organização espera de seus contratados. Destaca-se nesta proposta educativa a ênfase na capacitação das formas de trabalhar melhor, de execução do trabalho, para que este seja feito com 'perfeição'. Os acidentes de trabalho são vistos tanto pelos educadores como pelos educandos como decorrentes da falta de atenção dos trabalhadores.

Este recorte textual de artigo envolve procura evidenciar a importância que os trabalhadores de enfermagem dão à educação desenvolvida a partir das práticas no trabalho.

'As atividades práticas, quando desenvolvidas isoladamente, tornam os funcionários meros executores de tarefas, responsáveis pro produção. Apesar do processo ensino-aprendizagem prever a articulação teórico-práticas, há situações em que se restringe a um fazer mecânico, não reflexivo' (SOUZA, CERIBELLI, 2004).

Nesta acepção, discurso e realidade estão em pontos equidistantes, em decorrência de que estas propostas educativas destinam-se a manter os funcionários atualizados e a trabalhar com competências: as tarefas são divididas e fragmentadas de acordo com as rotinas das instituições. Enfatiza-se a necessidade de habilidades e maturidade para atender às demandas do trabalho, para tanto, necessita-se de motivação para o desenvolvimento das atividades de forma equilibrada e produtiva. Destaca-se a importância da atividade técnica na execução das tarefas.

A execução do trabalho se dá conforme está pré-determinado por uma rotina, que compreende o uso do raciocínio lógico de processos de execução dos procedimentos e na valorização das habilidades na execução de determinadas atividades. A preferência pelo desenvolvimento técnico, à ênfase está em preparar os indivíduos para execução de técnicas de enfermagem, a tendência está em preparar os sujeitos para o desenvolvimento e a consecução de tarefas. O saber fazer refere-se a ações que podem ser descritas como: executar, empregar, realizar, utilizar, aplicar, calcular. As execuções das atividades técnicas fundamentam-se tecnicamente.

O próximo recorte de texto trata-se de um artigo de relato de experiência em que se destaca a importância da capacitação técnica dos sujeitos e a valorização atribuída ao saber fazer, cuja ênfase está em desenvolver o lado técnico.

‘La educación estratégica trata de implantar un mecanismo nuevo de trabajo que conlleva cambios en todos los sentidos (educacionales, estructurales, de dirección, estilos y métodos) y estos cambios llevan implícito educar al personal en una nueva concepción, que permite alcanzar el objetivo final que es mejorar la calidad de los servicios’ (GUERRA, FRANCO,2003).

Neste segmento de texto, percebe-se a importância atribuída à capacitação técnica dos sujeitos, para dar conta dos objetivos organizacionais dentro de uma lógica de mercado. Atribui-se a importância dos programas de educação na aprendizagem para a execução de procedimentos técnicos com o máximo de eficácia e qualidade. As experiências se relacionam a utilização da educação para a capacitação técnica dos trabalhadores de enfermagem. A meta está em capacitar os sujeitos para desenvolverem ações de melhorar a saúde da população, de forma a

atingir objetivos políticos e ideológicos.

Outro artigo revela uma pesquisa em que ainda existem programas de treinamentos oferecidos por instituições de saúde, destinadas unicamente à capacitação de pessoas leigas à execução de determinados procedimentos na enfermagem<sup>17</sup>. Neste se enfatiza que:

‘O programa de treinamento oferecido pela instituição em uma área específica é um facilitador para a inserção do indivíduo e para o desenvolvimento da prática profissional no ambiente de trabalho, para que ele exercite a reflexão sobre a importância desse trabalho no seu dia a dia (TRIPLE, et al, 2004).

Esta pesquisa mostra o lado inverso dos programas educativos, ao admitirem-se pessoas sem a formação específica e sem capacitação técnica e sem condições legais necessárias para atuarem em uma determinada função na enfermagem. O conhecimento adquirido por estes trabalhadores se deu a partir do aprendizado com colegas de trabalho, sem nenhum tipo de formação mais específica, sem o aporte de conhecimentos teóricos para subsidiar a sua prática.

O artigo a seguir refere-se a uma pesquisa realizada em uma cidade do interior da Colômbia, a qual mostra que mais da metade das parteiras não haviam recebido nenhum tipo de capacitação, desenvolvendo suas atividades essencialmente pela prática, ou pelo que são denominadas ‘*parteras empíricas*’. A pesquisa mostra que aproximadamente 30% dos partos que ocorrem nas zonas urbanas periféricas e rurais são realizados por estas pessoas. Na região em que foi desenvolvido o estudo, 40% dos partos são domiciliares e 63% realizados por parteiras, sendo que 55% são empíricas, e 45% são parteiras (não formadas), mas que receberam algum tipo de capacitação oferecida por órgãos oficiais. Neste evidencia-se que:

‘tal como lo muestran los resultados del estudio, a pesar que las parteras capacitadas tienen conocimientos más apropiados que las tradicionales en la atención del embarazo aun persisten muchas

---

<sup>17</sup> Esta pesquisa desenvolvida em dois hospitais públicos procura situar os trabalhadores que não possuem formação específica em enfermagem que atuam em serviços do Centro de Material e Esterilização. A pesquisa que redundou neste artigo envolveu setenta e cinco respondentes, sendo que quinze destes não possuíam nenhuma formação específica em enfermagem [estes trabalhadores tinham como origem de atuação, atividades desenvolvidas nos serviços de higiene e limpeza, portaria, lavanderia e serviços domésticos]. Atividades desta natureza contrariam o dispositivo legal previsto pelo Conselho Federal de Enfermagem (lei 8.967/94).

prácticas inadecuadas que atentan contra la salud de la madre y el feto. Igualmente se observa que el grado de conocimientos es inapropiado e insuficiente en la atención del parto y del recién nacido para ambos os grupos' (HINCAPIÉ, VALENCIA, 2000).

Esta pesquisa mostra a importância da educação na capacitação de recursos humanos na enfermagem, assim como os resultados que podem ser obtidos através de processos educativos efetivos. A pesquisa aponta que o nível de conhecimento na atenção à gravidez, parto e cuidados com recém-nascidos pelas 'parteiras capacitadas' é de 65%, enquanto que com as 'não capacitadas' é de 15%. Contudo, destacam as pesquisadoras, que apesar das parteiras capacitadas terem conhecimentos mais apropriados dos que as não capacitadas ainda persistem sérias práticas inadequadas que põem em risco a vida da mãe e do filho. Cientes da problemática, dizem Hincapié, Valencia, (2000) que em 'determinados locais do país de difícil acesso e problemas de segurança pública', estas parteiras, são o 'único recurso com que contam determinadas comunidades para a resolução de seus problemas'.

A educação, como já anteriormente referido, também é uma forma de cuidar, entretanto, neste caso específico, a educação transcende a questão educativa-cuidadativa de capacitação profissional, e passa a ser uma questão de saúde pública, de preservação/manutenção e promoção da saúde das populações. Este estudo mostra a abrangência e a significância que as ações educativas podem representar a todos os sujeitos envolvidos neste processo. Onde se tem pouco, o pouco que se oferece pode ter enorme representatividade. Embora esta proposta educativa seja concebida para dar conta de capacitações pontuais de determinados segmentos de pessoas leigas, a ênfase que se dá em desenvolver uma práxis reiterativa e produtiva não se torna menos importante se olhar-se com maior precisão as condições regionais, políticas e estratégicas expostas na pesquisa. A ênfase na capacitação técnica destas pessoas representa um avanço em termos de maior segurança e resolutividade.

Outro recorte textual de artigo trata de um relato de experiência na capacitação de instrumentadoras cirúrgicas. No desenvolvimento desta atividade educativa prevê-se um enfoque em que predominam os conteúdos práticos, com

realizações práticas nas diferentes especialidades cirúrgicas.

‘Las alumnas, de esta manera, comienzan a conocer y desarrollar sus primeras experiencias en el contexto de su futuro campo de desempeño. Realizan prácticas en las diferentes especialidades quirúrgicas desempañándose como instrumentadotas. De esto modo se garantiza la consolidación de los conocimientos adquiridos y el dominio de las habilidades técnicas’ (ROSSO ,2001).

A instrumentação cirúrgica nos hospitais, de uma forma em geral, necessita ser desenvolvida com predomínio técnico, de cunho reiterativo e produtivo, podendo agrupar no período de capacitação uma fundamentação teórico-prática que enfatize aspectos que incluam a capacidade crítica e reflexiva. Nesta modalidade educativa está preconizado que haja um período de ‘atribuições’ na área biológica e humana, na qual se desenvolvem práticas nas diferentes especialidades cirúrgicas. A inter-relação das pessoas no processo de capacitação com os profissionais atuantes no sistema de ‘tutorias’ permite a aproximação dos preceitos teóricos e práticos no processo de ensino-aprendizagem enriquecedor para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Vázquez (1977) coloca a práxis reiterativa em um nível inferior à práxis criadora. Neste nível de práxis as maneiras de transformar já são conhecidas, pelo fato de já haverem sido previamente concebidas. Assim, o fazer se dá a partir de rotinas pré-concebidas, os caminhos são conhecidos, as possibilidades de erros ficam diminuídas pela compreensão das possíveis imprevisibilidades, sendo os resultados mais prováveis, pela constância na repetição das ações. A lei que rege esta modalidade da ação está previamente delineada, basta as pessoas sujeitarem-se a trilhar caminhos já explorados. Na práxis produtiva, o trabalho é mecanizado, em cadeia, parcelado e rotineiro. A práxis reiterativa, embora não produza mudanças consubstanciais na realidade, contribui para ampliar o que já está criado, assim como possibilita multiplicar quantitativamente mudanças já efetivadas.

Em referência ao trabalho da enfermagem especificamente, Gelbcke (2002) destaca o excessivo apego dos trabalhadores com a execução, de forma mecanizada, mostrando um esvaziamento para reflexão, decorrente da práxis reiterativa do trabalho. A avaliação do trabalho relaciona-se pelo quanto fazem, e não pelo como e por que fazem. Destaca Gelbcke que é no

[...] processo de produção, principalmente naqueles em que há uma mecanização, o trabalho parcelado, em cadeia, há a manifestação da práxis reiterativa, afastando do trabalhador a possibilidade de criação. No trabalho criador, há uma unidade entre consciência e corpo, superando, desta forma, a divisão entre o momento intelectual e manual, pois toda atividade criadora é uma atividade da consciência, e tem como objetivo apresentar algo novo (2002:24).

Backes (2000, p. 34) defende que a práxis enquanto atividade essencial tem um caráter criador, assim como também de reiteração, pois, como “atividade relativa, está sempre aberta à possibilidade e à necessidade de ser substituída”. Assim, a práxis caracteriza-se pela alternância entre inovação e reiteração. Desta forma, situa que na práxis transformadora o nível de conscientização é elevado. Na práxis transformadora tomam-se as decisões a partir do conhecimento dos sujeitos trabalhadores e das necessidades dos usuários em uma relação mediada pelos preceitos de cidadania.

O entendimento de Gadotti (1995) se dá em sentido diferenciado, a relação de educação e trabalho enquanto práxis traz consigo um matiz político. Para este, em alguns segmentos da sociedade, o trabalho é visto como um instrumento de formação e está em um nível inferior à atividade teórica do ensino. Contudo, referenciando Marx, diz Gadotti (*op. cit.*) que ato produtivo e o ato educativo estão associados e que a produção material deveria ser admitida como um meio de emancipação humana. Salienta que a integração de educação e trabalho constituem-se maneiras de superar a alienação. A educação e o trabalho enquanto práxis estão condicionadas a transcender o aprendizado de técnicas para execução de tarefas, educação e trabalho destinam-se a compreender as estruturas que regem o sistema socioeconômico.

A percepção de Freire (2000b, p. 43-4) sobre este fato é semelhante, corrobora-se na crítica ao sistema neoliberal que reduz as práticas educativas aos treinamentos técnico-científicos. Não há por parte de Freire a proposta de exclusão da formação técnica. A apreciação negativa na visão Freireana, relaciona-se à ‘estreiteza tecnicista’ que se opõe a concepção de educação crítica da realidade política e social. A capacitação, para Freire, seja de educadores ou de operários, destina-se ao desenvolvimento de conhecimentos necessários ao exercício da

cidadania, que se situa em posição contrária à transferência de saberes técnicos, instrumentais para assegurar a produtividade. Para Freire (1998, p.114), os sujeitos precisam inventar “partindo do próprio trabalho a sua cidadania, que não se constrói apenas com a sua eficiência técnica, mas também com a sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana”.

Para Arruda (2003), a educação está a serviço de uma visão de mundo, de homem, de sistema de organização e desenvolvimento da sociedade. Na visão capitalista e globalizada, o trabalho humano constitui-se uma mercadoria que pode ser adquirida e vendida em um mercado cada vez mais restrito, estando os treinamentos e a educação reducionista e tecnicista destinada a capacitar os sujeitos para a competitividade e a empregabilidade, ou seja, o ajustamento dos indivíduos às necessidades de mercado. A educação desenvolvida somente sob este prisma pode resultar na desagregação, subordinação, alienação e manipulação das pessoas com o intuito de ajustamento ao sistema dominante. Assim, semelhante ao que defende Freire, Arruda entende que a práxis educativa venha acontecer a partir da interatividade entre educadores e educandos no qual ambos ensinam e aprendem mediante ações que envolvam intercâmbios de conhecimentos, mediados na sociedade e natureza.

Nesta estrutura de resposta o realce que se dá à educação no trabalho está atrelado à noção de educação para o exercício de atividades que priorizam o desenvolvimento de tarefas. Algumas informações decorrentes dos dados obtidos dão conta de entender a primazia pelo desenvolvimento técnico. A importância da capacitação técnica dos sujeitos se destaca na valorização da importância atribuída ao saber fazer, pela ênfase na implementação de ações de capacitações para o desenvolvimento de técnicas, as quais se direcionam a obter maior efetividade, qualidade e segurança nos procedimentos de enfermagem. Na preferência pelo desenvolvimento técnico, a ênfase está em preparar os indivíduos para a execução de técnicas de enfermagem, a tendência está em preparar os sujeitos para o desenvolvimento e a consecução de tarefas. As execuções das atividades técnicas devem estar fundamentadas tecnicamente.

### **Análise crítica e reflexiva da categoria**

A análise e a classificação destes textos, seguidas de inúmeras leituras e reflexões, permitem entender que basicamente pode-se situar em duas estruturas de respostas: a primeira refere-se a uma práxis reflexiva, criadora e transformadora, enquanto que segunda estrutura de resposta refere-se a uma tendência para uma práxis reiterativa, imitativa e produtiva.

Na primeira estrutura de resposta enfatiza-se o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos; a relação entre teoria e prática no processo educativo; nas ações que devem ser interativas, há o compromisso com a criação, inovação e transformação na qualificação e satisfação dos trabalhadores. A prática pedagógica se dá na relação entre educadores e educandos, na qual a educação no trabalho ocorre na perspectiva de uma práxis criadora e transformadora em que se busca a aproximação das concepções teóricas e práticas, e a conseqüente qualificação para o exercício profissional com maior autonomia. A partir de que concebe Freire, preconiza-se a inseparabilidade entre a ação transformadora e o ato cognoscente, a partir da problematização, da dialogicidade e a da reflexão sobre a realidade.

As práticas na perspectiva da educação no trabalho na possibilidade de uma práxis criadora e transformadora relacionam-se ao processo de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento da teoria, em que se coadunam as experiências práticas dos educandos e a interatividade com os educadores. A prática situa-se na possibilidade de intervenção e compreensão do processo de trabalho. Valorizam-se propostas de educação no trabalho que estejam associadas a reflexões, à conscientização e ao compromisso com a transformação da realidade. A prática nesta categoria é concebida como indissociável da teoria, sendo que nas inúmeras abordagens, prevêm-se o desenvolvimento de propostas educativas em que o ponto de partida para o processo educativo sejam as práticas e as experiências dos educandos, associados ao que se evidencia enquanto necessidades dos trabalhadores, dos usuários e das instituições, mas não necessariamente nessa ordem de importância.

Nessa perspectiva, a prática pela prática está associada à reprodução, enquanto que as práticas associadas às teorias podem ser utilizadas como base para a geração de conhecimentos visando à transformação. A análise desta categoria a partir do que preconiza Vázquez no contexto da teoria da práxis e Freire enquanto teoria educativa possibilita visualizar que estas têm entre seus preceitos a

relação entre teoria e prática vinculada aos diferentes segmentos, de transformar os sujeitos e ter como resultado final a transformação da realidade.

A educação no trabalho, na perspectiva de uma práxis reiterativa, imitativa, destina-se à capacitação dos sujeitos ao trabalho, de produção e execução, de adaptação às normas e rotinas. A educação no trabalho está condicionada a manter os trabalhadores atualizados na execução das tarefas, de acordo com as normas e rotinas institucionais, formas de produção em que a execução no trabalho se dá a partir de uma forma pré-determinada, parcelada com a sobrevalorização das habilidades técnicas na execução de atividades, preparo dos sujeitos para o desenvolvimento de técnicas para a execução de tarefas.

A análise destas duas estruturas de respostas permite delinear alguns entendimentos. Na educação no trabalho a partir da práxis criadora, transformadora, os sujeitos estão no centro do processo educativo, valoriza-se a interação entre educadores e educandos, os objetivos dos programas está na capacitação dos sujeitos de uma forma integral, para a qual se busca obter ganhos sociais que incluem os sujeitos trabalhadores, os usuários e as organizações, projeta-se a transformação da realidade a partir da transformação dos sujeitos.

A educação na concepção da práxis reiterativa destina-se à capacitação dos sujeitos para a produção, para a qualificação das ações, para inserirem-se e condicionarem-se a trabalhar em sistemas modulados no processo de trabalho, com a fragmentação do cuidado e a dissociação na relação do cuidado, da educação e da administração. A análise das duas categorias mostra que enquanto na perspectiva de uma práxis criadora, transformadora, as práticas são o ponto de partida para as transformações, na práxis reiterativa, imitativa a prática é ponto de chegada e a tendência está na reprodução e na manutenção do *status quo*.

A análise das diferentes concepções de práxis e teoria educativa, a partir do que é preconizado por Vázquez, Freire e outros autores, arrolados a experiências vivenciadas na assistência de enfermagem, permitem visualizar algumas questões em relação às diferentes concepções de práxis. Nesta forma de entender, não interessa colocá-las em diferentes patamares, pelo fato de que se entende que os modelos de práxis reiterativas não sejam excluídos das propostas educativas, em decorrência de que na enfermagem em determinadas circunstâncias e procedimentos, quanto mais repetitiva for à ação, melhor será a efetividade e a resolutividade. Pode-se tomar como exemplo disso a capacitação em

instrumentação cirúrgica, neste caso, a reprodução não é contraproducente.

Necessita-se salientar que a crítica está no apego a práticas educativas que excessivamente e quase exclusivamente enfatizam o desenvolvimento de propostas educativas em que imperam as questões restritas à técnica, semelhante ao entendimento de Freire que se refere às estas situações, com a crítica à 'estreiteza da técnica'. A crítica fundamenta-se no entendimento de que por mais 'reiterativa que seja a práxis em relação ao processo educativo, em nenhum momento se preconiza excluir a possibilidade de interação e reflexão, entre *saber e fazer*'.

Portanto, parte-se do princípio de conceber as propostas educativas de acordo com as particularidades, momentos, necessidades, e a realidade na qual os sujeitos estão inseridos, que direcionam a diferentes concepções de práxis. Por fim, tendo como base Freire e Vázquez, cingidos por outros autores, pode-se compreender que as diferentes concepções educativas são válidas, contudo, as formulações teóricas de educação necessitam acontecer na prática, enquanto que as ações práticas necessitam se embasar na teoria, ou seja, a possibilidade de transcendência está em processos educativos que sejam teóricos e práticos, de interação entre educadores e educandos, nos quais o compromisso esteja atrelado às transformações nos diferentes planos, sejam pessoais, profissionais e sociais.

### **5.1.3 Categoria III - A educação no processo de trabalho na enfermagem**

Esta categoria foi construída a partir de artigos avindos da Revista Latino-Americana de Enfermagem; Revista Mineira de enfermagem; Texto & Contexto Enfermagem; Revista Brasileira de Enfermagem; Revista Del Instituto Mexicano del Seguridad Social; Revista Cubana de Enfermería; Revista Científica de Enfermería; Revista de Enfermagem da USP.

O processo de trabalho em enfermagem constitui-se de atividades que incluem o cuidado, a administração, a educação e a pesquisa. O processo de trabalho em enfermagem refere-se às maneiras de organizar as ações de enfermagem, de forma a congregar as diferentes ações para a sistematização da assistência de enfermagem, a partir das necessidades evidenciadas. Entretanto, a organização do trabalho da enfermagem enquanto processo, sofre influências de uma diversidade de fatores como a quantidade, níveis de formação e qualificação

dos trabalhadores, associados à disponibilidade de materiais, equipamentos, condições socioeconômicas e financeiras das instituições, bem como visão de futuro a médio e longo prazo.

Nesta categoria emergiram duas estruturas de respostas: a primeira estrutura de resposta aos 'interesses organizacionais e à inserção da educação no processo de trabalho em enfermagem' e a segunda refere-se aos 'desafios da reorganização do processo de trabalho'.

#### 5.1.3.1 Interesses organizacionais e a inserção da educação no processo de trabalho em enfermagem

Esta estrutura de resposta originou-se de três artigos publicados em periódicos no Brasil. O artigo envolve uma pesquisa sobre a atuação de enfermeiras na educação dos trabalhadores em uma instituição hospitalar. Evidencia-se na organização do trabalho dessas profissionais que as enfermeiras necessitam continuamente administrar os interesses pessoais, dos trabalhadores e primordialmente os proveitos institucionais. Em relação à organização da educação no trabalho destaca-se que:

[...] um dos aspectos importantes para o desenvolvimento de recursos humanos é a política institucional percebida quanto a profissionais contratados exclusivamente para a educação continuada, sem a qual torna-se inviável a capacitação formal dos profissionais de saúde (TURRINI, LACERDA, 2004).

A reflexão sobre a educação no trabalho relaciona-se a diversos fatores que podem influenciar na organização e no processo de trabalho. A internacionalização da economia pode interferir na oferta de emprego, nas políticas salariais e condições de trabalho, devido ao fato de que as necessidades do mercado que exigem qualidade, rapidez e baixos custos, também interferem na flexibilização nas formas de contratação, sendo estas questões influenciadoras das políticas de desenvolvimento de pessoal. No sentido inverso a estas concepções, estão os defensores de uma visão mais humanista do trabalho e do trabalhador, em que a educação no trabalho destina-se à promoção dos sujeitos, e de outro lado, a visão mecanicista, de capacitação dos sujeitos para a execução efetiva nas ações de

trabalho, com conseqüente maior produtividade.

Para as empresas contratantes de mão de obra, a educação no trabalho está destinada à capacitação dos sujeitos para a produção. Assim, cabe aos responsáveis pela organização dos programas educativos, a concepção de propostas educativas que sejam plenamente exeqüíveis na capacitação dos sujeitos para o trabalho. A educação, nesta acepção, destina-se ao desenvolvimento de conhecimentos instrumentais, que visam moldar comportamentos, de capacitação para a execução de tarefas. Este tipo de atividade leva à acomodação e de certa forma à alienação, em que se tornam evidentes, quando os programas educativos procuram inculcar nos trabalhadores a responsabilidade pelos erros, entre estes, os decorrentes de acidentes de trabalho. Preconiza-se o cuidado com os trabalhadores para a manutenção da mão-de-obra em condições produtivas.

De modo semelhante, o próximo recorte textual, destaca o desenvolvimento de ações administrativas de cunho organizacional e na viabilização do trabalho de outros profissionais.

Na proposta de avaliação do impacto da educação no trabalho na relação com o contexto em que são desenvolvidas estão em 'evidenciar as transformações observáveis no trabalho, isto é, mudanças no gerenciamento da enfermagem, no cuidado prestado, na educação para a saúde, entre outras questões' (BACKES et al, 2003).

Os dirigentes dos serviços de enfermagem reproduzem junto aos trabalhadores o que é determinado pela instituição e por outros profissionais. Sabe-se que na organização do trabalho da enfermagem, constam as atividades de suporte para o desenvolvimento de ações por outros profissionais da área da saúde. Embora se reconheça que não se pode subtrair de determinadas atividades, importa à enfermagem desenvolver ações autônomas para gerir o processo de trabalho, e não tão somente que reproduzir modelos de trabalho pré-determinados.

O próximo estudo analisado aborda a educação na organização do trabalho, fornecendo a compreensão sobre a importância da estruturação do setor de educação no trabalho. O recorte textual menciona que:

'É possível observar que várias instituições de saúde não possuem uma política de investimentos formalizada, e nem os CECs (Centros de Educação Continuada), possuem previsão orçamentária voltada para a manutenção de um programa de educação continuada' (JERICO, CASTILHO,2004).

O entendimento de educação na organização do trabalho se dá na perspectiva do desenvolvimento dos potenciais humanos partindo dos novos contextos que se apresentam, em que se destacam os novos modelos de produção que exigem sujeitos com capacidades para dar conta das exigências do mercado. A educação no trabalho é entendida como uma das estratégias a ser utilizada no processo de trabalho, com ênfase no gerenciamento dos recursos humanos. O estudo tem por finalidade evidenciar os custos de manutenção de programas de educação no trabalho, assim como capacitar e qualificar os enfermeiros(as) no gerenciamento de ordem econômica e financeira em suas atividades diárias.

Para Lunardi Filho, Lunardi e Spricigo (2001), o processo de trabalho na enfermagem caracteriza-se pela forma como é concebido, distribuído e executado, de acordo com a qualificação e o grau de complexidade das atividades. A organização do processo de trabalho está pautada na compartimentação do trabalho de acordo com a formação profissional, nível de complexidade, na qual os menos qualificados executam atividades de menor complexidade. De uma forma em geral, cabe aos enfermeiros(as) a execução de algumas atividades privativas e o gerenciamento dos serviços. Assim, o(a) enfermeiro(a) como gerente do processo de trabalho, ao mesmo tempo em que controla os subordinados, submete-se ao controle da direção institucional em detrimento de sua autonomia profissional.

Entendem Lunardi Filho, Lunardi e Spricigo (*op. cit.*), que no fazer de enfermagem existem possibilidades de transcender a organização do processo de trabalho, com o desenvolvimento de espaços de criação com liberdade e responsabilidade, de assumir novos desafios, de concepção das atividades a serem executadas, de antagonismo ao assujeitamento, à objetivação com o desenvolvimento de ações mais autônomas.

O parcelamento na organização do processo de trabalho na visão de Botti e Baptista (2006) está relacionado também com as políticas educativas e de saúde que visam à formação de profissionais-trabalhadores para o mercado de trabalho. Nesta forma de ver, a educação está descompromissada com a cidadania, a crítica, a reflexão sobre o espaço dos trabalhadores na sociedade, na medida em que o mercado exige sujeitos competentes tecnicamente. A reflexão sobre a práxis do enfermeiro(a) revela que a implementação de cuidados que são realizados de acordo com a especificidade do setor de trabalho e a subjetividade do enfermeiro, na qual prevalece a dimensão tecnicista, o cuidado permanece unilateral.

Gelbcke (2002) diz que é necessário buscar formas diferenciadas de organização do trabalho, incluindo-se a integração dos processos, as formas de desenvolvimento das tarefas e o repensar as relações hierárquicas no trabalho. O contraponto à divisão do trabalho está na aproximação das diferentes ações que constituem o processo de trabalho em enfermagem. Projetar novas formas de organização do trabalho está relacionado com a possibilidade de transformação da realidade. A diferenciação nas formas de organizar o trabalho parte da revisão da inserção nas diferentes dimensões dos sujeitos trabalhadores nas instituições.

Para Gelbcke (*op. cit.*), a supervisão em enfermagem de certa forma está na interface entre a assistência, a gerência e a educação. A sistematização da supervisão pode ser entendida como princípio educativo, especificamente, enquanto educação no trabalho. Destaca Gelbcke (*op. cit.*) que a educação transcende as questões relacionadas a atualizações, principalmente quando o foco está em buscar a aproximação entre conceber e executar.

Para Silva *et.al.* (2006b), o processo de trabalho na visão capitalista tem como objetivo primordial à produção, na qual o produto do trabalho torna-se mera mercadoria, com o destino de compra e venda pelo aspecto quantitativo do trabalho, o qual deve ter valor, ou seja, a produção deve gerar mais valia. As propostas educativas normalmente são concebidas para tornar os sujeitos mais capazes e tecnicamente produtivos.

Para tanto, urge repensar novas maneiras de compor e executar o trabalho, projetar formas diferenciadas de processo, de superação das desigualdades em constituir alternativas de desenvolvimento, assegurando aos sujeitos a equidade pessoal, profissional e social.

#### 5.1.3.2 Os desafios da reorganização do processo de trabalho

Esta estrutura de resposta é sustentada por sete artigos. Destes, quatro são de publicações efetuadas em periódicos no Brasil, uma publicação em periódico cubano, duas publicações oriundas do México.

Na organização do trabalho como um todo, mesmo que se parta da pressuposição de que a educação ocorra em diferentes espaços e momentos. Para a educação no trabalho prevê-se a possibilidade de organizar a educação de acordo com as necessidades dos educandos, de modo que a acomodação às atividades

educativas ocorra de acordo com a disponibilidade de espaços e horários que permitam a participação dos educandos no processo. O recorte do artigo de pesquisa a seguir relacionado mostra que:

‘percebe-se, na prática profissional, que as instituições, na maioria das vezes, oferecem a EC (educação Continuada) no período do turno de trabalho, para facilitar a participação dos funcionários que, fora desse horário, precisam de remuneração extra, além de os mesmos não disporem de tempo para retornarem á instituição para esse tipo de atividade’ (SOUZA, CERIBELLI, 2004).

O processo educativo deve ser facilitado, para que os profissionais venham a se inserir nesse contexto. A educação preconizada destina-se à capacitação dos sujeitos para cuidarem e prestarem cuidados aos usuários, dando conta dos objetivos organizacionais. A educação no processo de trabalho destina-se ao desenvolvimento de competências, habilidades e à contribuir para o trabalho em equipe. A efetividade e a segurança no cuidado está relacionada à capacitação dos sujeitos, na qual incluem-se os preceitos educativos que instiguem os sujeitos a refletirem sobre o seu papel na consecução do processo de trabalho. A educação não está destinada tão somente a fomentar formas diferenciadas e qualificadas de cuidados, a educação é um dos meios utilizados de efetivação do processo de trabalho. A utilização do espaço de trabalho e a interatividade entre os educadores, educandos e profissionais facilita o desenvolvimento das propostas educativas.

O recorte textual apresentado a seguir destaca um relato de experiência que evidencia a relação de interatividade entre os educadores e educandos na realização de ações. A capacitação dos sujeitos participantes das equipes de trabalho destina-se a viabilizar formas diferenciadas de gestão, para novas práticas em saúde.

‘No desenvolvimento dos cursos, buscava-se valorizar os conhecimentos específicos dos diferentes profissionais da equipe de saúde, na perspectiva da complementaridade do trabalho multidisciplinar’ (ALMEIDA, SOARES, 2002).

Esta proposta educativa procura contemplar os aspectos que envolvem o desenvolvimento de capacidades técnicas, associadas às dimensões do processo

de saúde e doenças agregadas aos condicionantes sociais. Busca ampliar a visão dos trabalhadores do processo de trabalho e de sua atuação profissional.

Na organização do trabalho, a prática educativa destina-se articular e integrar o processo de organização de serviços e efetivação de políticas sociais, ou seja, procura-se desenvolver os sujeitos cuidadores. A reflexão teórica descrita a seguir aborda que:

‘Cabe também à gerencia um caráter articulador e integrativo, desde quando, a ação gerencial é determinada e determinante do processo de organização dos serviços de saúde e fundamenta-se na efetivação de políticas sociais’ (MELO, NASCIMENTO, 2003).

Nesta, a proposta educativa busca capacitar os trabalhadores para entenderem o processo de trabalho e a articulação com as questões sociais. Propõe-se transcender do tecnicismo e do mecanicismo para o desenvolvimento de competências que envolvam aspectos técnicos, administrativos e políticos, que propiciarem aos educandos uma visão crítica e realista do contexto em que se encontram inseridos.

A inserção da educação enquanto processo de trabalho ainda não está totalmente clara para alguns membros da equipe de enfermagem. A educação no trabalho ainda é visualizada como uma prática complementar, como ‘fosse uma prática isolada do trabalho em saúde’. No seguinte artigo de reflexão teórica, a abordagem está na crença de que:

‘[...] a educação em serviço, na enfermagem consiste num espaço onde o enfermeiro ao desenvolver suas habilidades na assistência ao paciente, na gerencia de um serviço, bem como nas relações interprofissionais, deve ser revestido de um eterno aprender, (re)construindo diariamente sua prática em busca de reconhecimento e satisfação profissional. Percebe-se que a educação em serviço reveste-se de grande importância como instrumento gerencial nas organizações, influenciada pelo contexto social e por isso torna-se necessário buscar novas formas de abordagem educacional’ (SILVA et al, 2003).

A educação enquanto parte integrante do processo de trabalho consiste em um espaço para o(a) enfermeiro(a) desenvolver ações educativas, de assistência,

gerência e potencializar as relações pessoais. Assim, necessita-se que o processo educativo seja continuamente construído e sintonizado nos preceitos teóricos e nas práticas do cotidiano. Repensar a educação enquanto prática educativa no processo de trabalho implica a projeção, planejamento, implementação e sistematização enquanto processo, necessidade de interatividade entre educadores, educandos, associada às práticas diárias de educar e cuidar como forma de intervenção e transformação da realidade.

Neste recorte textual de artigo de pesquisa, a proposta educativa busca melhorar os serviços aos usuários internos e externos e com isso obter uma posição adequada dos responsáveis pela educação permanente, o que permite fazer uma análise adequada da situação.

‘Con su aplicación se espera producir un cambio en la actitud mental de todos los dirigentes del sistema implicados en el perfeccionamiento de los recursos humanos y, de esta forma, compatibilizar las necesidades de los servicios y los trabajadores con los procesos capacitantes y soluciones gerenciales que se adopten, mejorando los servicios a la población. Es un instrumento de cambio que penetra en la realidad de los problemas y facilita la integración docente-asistencial-investigativa con un enfoque sistémico y coherente en su puesto de trabajo y en su contexto laboral y social’ (CAYADO, MESA, GARCÍA, 2001).

A partir da proposta educativa expressa no artigo, procura-se entender as possíveis mudanças em relação à mentalidade dos profissionais que são responsáveis pelos programas de capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos. Na proposta, educação na organização do trabalho refere-se à possibilidade de prospectar os problemas do cotidiano do trabalho e procurar facilitar o processo educativo através da integração entre a docência, a assistência e a pesquisa.

No artigo a seguir, no recorte textual procura destacar o papel da enfermagem nos avanços obtidos na atenção à saúde, e as probabilidades de mudanças na prática profissional na busca de novas alternativas para identificar e valorizar os modelos apropriados para a prestação de serviços de enfermagem.

‘No obstante que los problemas enfrentados en la estructura ocupacional de enfermería en las instituciones del sector salud son muchos y de muy peculiar naturaleza, pues se asocian a variadas circunstancias, es apremiante la reflexión sobre la responsabilidad que implica la actualización para ofrecer mejores servicios. No debe

soslayarse la afectación que produce en la práctica profesional, el desempeño indiferente y desinteresado en lo que respecta a la superación profesional, actuar que intenta cumplir sólo aquello que está considerado en las cláusulas contractuales, a diferencia de asumir un verdadero compromiso profesional' (CORDERO, 2002).

O desenvolvimento de competências profissionais dos trabalhadores requer das instituições a oferta de alternativas para melhorar a qualidade da educação em decorrência de se entender o contínuo desenvolvimento de conhecimentos em todas as atividades de responsabilidade individual, grupal e institucional.

No próximo artigo o recorte textual descreve uma pesquisa realizada com profissionais de enfermagem, sobre as motivações em estar se inserindo nos programas de educação no trabalho. Evidencia-se no artigo que:

'los principales factores que influyen para que no se lleve a cabo la educación continua en el personal de enfermería encuestado son: falta de tiempo e información de los cursos, desinterés personal por estudiar y falta de recursos económicos. Los pocos cursos que se estudian se hace por iniciativa propia, pues se está consciente de que la capacidad continua les proporciona mayor seguridad, confianza, habilidad e destreza en su desempeño laboral y además están en la posibilidad de ofrecer mayor calidad en la atención de enfermería que proporciona al usuario' (MOLINA, SÁNCHEZ, CAMPOS, 2004).

Na descrição deste artigo, aparecem informações mais explícitas e não menos preocupantes em relação à motivação dos educandos para participarem dos programas de educação no trabalho. Os educandos descrevem uma série de fatores que os limitam a participar dos programas. Assim, um grupo significativo não estuda, mas entende que os programas educativos são necessários para a atualização profissional, principalmente para o desenvolvimento de habilidades e destrezas. A grande maioria entende que a educação no trabalho é preponderante para qualificar a assistência aos usuários. As instituições, de uma forma em geral, disponibilizam e apoiam o desenvolvimento de programas educativos, contudo, as justificativas para não participar referem-se à falta de tempo, de informações e de interesse.

Rocha e Almeida (2000) salientam que as atividades de enfermagem diferem de um local para outro, em razão de diferentes realidades que compreendem as

questões políticas, econômicas e culturais, de acordo com a região em que se encontram inseridas. Mas independente destes condicionantes, a enfermagem constitui o segmento de profissionais de saúde mais amplamente distribuídos, que tem diferentes papéis, funções e responsabilidades. O processo de trabalho da enfermagem inclui o cuidado a indivíduos, famílias e comunidades na prevenção de doenças e promoção da saúde, acrescidos de ações na docência, pesquisa, administração e na educação em saúde.

Para Rocha e Almeida (*op. cit*) as transformações que vêm ocorrendo na sociedade, paralelamente também ocorrem no campo da saúde. Estas mudanças acontecem no objeto de trabalho, ou seja, no processo de saúde, doença e cuidado, assim como no desenvolvimento teórico-prático de ações na organização da produção dos serviços de saúde. O modelo de saúde calcado no binômio saúde-doença encontra-se defasado, associado a questões relativas ao custo, à eficácia, à eficiência e à cobertura dos diversos segmentos coletivos, surgindo a necessidade de mudanças na capacitação e formação de recursos humanos em saúde. Essas transformações implicam novos desafios para a enfermagem, entre os quais, conceber e desenvolver o processo de trabalho, através dos preceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Silva *et.al.* (2006a), refere que no processo de trabalho em saúde, a construção de competências implica subjetivações do conhecimento, mediante a articulação do pensamento com saberes formais, ou práticas que estruturam ações, num processo mediado pelas relações sociais. Assim, na relação entre trabalho e educação, percebe-se que o mundo da produção de bens, os processos de trabalho e as relações sociais mudam. Nesta mudança os seres humanos se transformam, se formam e aprendem, individualizando-se enquanto seres históricos. Dessa forma, educar, em qualquer instituição ou área, nada mais é do que contribuir no processo de humanização, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral e ética, a liberdade individual e coletiva; sendo que neste processo, os trabalhadores têm o direito e o dever de serem os agentes ativos na construção de conhecimentos.

Para Santos, Oliveira e Castro (2006), no processo de trabalho na enfermagem, a ênfase na administração está na provisão e controle dos recursos ambientais e materiais, equipamentos, aparelhos e elaboração de escalas mensais de trabalho para sua equipe e distribuição de atividades técnico-assistenciais,

ficando em segundo plano o planejamento, coordenação e avaliação do cuidado, que são funções inerentes ao exercício profissional. Na administração dos serviços, cabe à enfermeira o gerenciamento e supervisão de pessoas que necessitam de sua orientação para a execução do cuidado.

Contribuem para o entendimento da organização do trabalho Gelbcke e Leopardi (2004) as quais concebem que esta, enquanto processo envolve as atividades dos trabalhadores, as relações de trabalho e a observação da hierarquia institucional. A organização do trabalho sofre influência de fatores estruturais, como a economia, organização institucional e formas de gestão relacionadas às formas de produção.

Abordando especificamente o gerenciamento das relações interpessoais no processo de trabalho, afirmam Urbanetto e Capella (2004) que a formação acadêmica e profissional não instrumentaliza suficientemente os enfermeiros para atuarem nesta especificidade do processo. Para tanto, partem do pressuposto de que as enfermeiras precisam continuamente desenvolver competências, redefinir conceitos e práticas utilizadas na área da saúde, aprender de novas tecnologias, bem como estabelecer parcerias e exercitar o diálogo.

### **Análise crítica e reflexiva da categoria**

As ações de enfermagem no processo de trabalho constituem-se primordialmente em atividades na administração, cuidado, educação e pesquisa. Entretanto, a base do processo de trabalho na enfermagem em nosso meio, de uma forma em geral, centra-se na administração, secundada pelo cuidado, educação e pesquisa, normalmente concebidos e/ou implementados de forma compartimentada. No contraponto a este entendimento, projeta-se uma forma diferenciada na organização do trabalho, e parte-se da premissa de desenvolver o processo de trabalho de forma integrativa, na qual as diferentes atividades venham ser desenvolvidas conjuntamente. Assim, a ênfase desta análise parte da possibilidade de integração das diferentes atividades que compõem o processo de trabalho.

A organização do processo de trabalho em enfermagem, como já anteriormente citado, sofre influência de diferentes fatores, que incluem a economia, a organização dos serviços e políticas de saúde. Esses fatores podem interferir diretamente nas políticas salariais, criação de postos e condições, definição

quantitativa e qualificativa dos trabalhadores. A economia neoliberal valoriza a produção com o menor custo possível. Não diferente de outras áreas, na saúde este preceito está presente na maioria das organizações, principalmente nas privadas. Na saúde e na enfermagem, especificamente, necessita-se olhar de forma peculiar a concepção de economia de mercado, já que diferentemente de processos em outras áreas, na enfermagem não se tem um produto final transformado. O resultado está na preservação das condições de saúde e intervenção efetiva nos processo de doença dos sujeitos, os quais nem sempre podem ser economicamente mensurados.

A educação no processo de trabalho, conforme já manifestado por Kirchof (2003), destina-se aos indivíduos ou grupos, e tem como objeto a formação e capacitação, a conscientização dos sujeitos, com possibilidades de escolhas e de influenciar no processo como um todo, também evidenciado por Gelbcke e Leopardi (2004). A educação no processo de trabalho transcende a transferência de informações, o compromisso está em contribuir para a aproximação a interação das diferentes atividades que compõem o processo, atrelada à criação de possibilidades para a criação e a transformação.

Estudo realizado por Silva, Ferraz e Backes (*op.cit.*) enfatiza a necessidade de conceberem-se e desenvolverem-se as ações educativas e de cuidados de forma interativa. Evidenciam também certa transcendência nos processos educativos, os quais vêm sofrendo mudanças de concepções, das características tecnicistas, reducionistas, lineares e parcializadas, de preparar os indivíduos para a execução de tarefas, para uma forma educativa mais abrangente, em que se objetiva trabalhar em prol de um sujeito mais crítico e reflexivo.

As leituras dos artigos que compõem esta pesquisa mostram diferentes concepções de educação, entre as quais algumas são mais abrangentes, enquanto que outras estão cunhadas em moldes mais tecnicistas. Evidenciam-se propostas educativas no processo de trabalho e articuladas com as questões sociais e políticas, as quais podem propiciar aos educandos uma visão crítica e realista, e conseqüentemente possibilitar a conscientização dos sujeitos em relação ao processo de trabalho, autonomia e emancipação pessoal, profissional e social.

Por outro lado, a leitura destes artigos também enuncia diferentes concepções educativas que se destinam a preparar os indivíduos para o trabalho, enfatizando o desenvolvimento técnico como uma forma de torná-lo mais produtivo,

através da capacitação em habilidades para a execução de tarefas. Esta concepção de educação destina-se a atender mais aos objetivos institucionais, de mudanças tecnológicas, do aprimoramento de técnicas especializadas.

Uma proposta de educação evidenciada e proposta por Silva, Ferraz e Backes (2004) parte do princípio da inter-relação entre teoria e prática, o objetivo está no desenvolvimento bio-psico-sócio-espiritual, incentivo à busca da autonomia, à intervenção e transformação da realidade. Para tanto, parte-se da necessidade da formação contínua e integral dos sujeitos, em que a educação possa ocorrer em diferentes momentos e ambientes, a partir de programas educativos integrais, dinâmicos e participativos, com focalização da educação como uma proposta de reflexão coletiva, e a interação entre teoria/prática e conscientização.

Retomando o contexto desta análise, é possível entender que o processo de trabalho pode ser influenciado por diversas razões e interesses, os quais incluem a cultura organizacional, as formas de conceber e desenvolver maneiras diferenciadas de trabalho, políticas econômicas que permitam a geração de empregos com sustentabilidade e a inserção ativa dos trabalhadores nos movimentos sindicais como estratégia de enfrentamento do modelo neoliberal. Portanto, parte-se da concepção de que a pluralidade dos sujeitos, associados à diversidade de interesses/necessidades, exige a congruência de diferentes ações, conhecimentos e práxis no processo educativo. Consecutivamente, preconiza-se que a educação, o cuidado, a administração e a pesquisa, desenvolvidos de forma congregada e sistematizada, contribuem para construção de conhecimentos que possibilitem a conscientização e potencialização dos sujeitos na intervenção e transformação social na busca de uma sociedade mais justa, livre e equitativa.

#### **5.1.4 Categoria IV - Educação no trabalho e a relação entre cuidar e educar**

Esta categoria foi construída com artigos pesquisados nas seguintes revistas: Revista Latino-Americana de Enfermagem; Revista Mineira de enfermagem; Revista Aquicham; Revista Brasileira de Enfermagem; Revista Actualizaciones en Enfermería; Revista Avances en Enfermería; Revista Investigación y Educación En Enfermería; Revista Cubana de Enfermería; Revista Acta Paulista de Enfermagem;

Nesta categoria procura-se clarear as relações entre a educação no trabalho

enquanto ação de cuidado. A educação no trabalho, de capacitação técnica, de reflexão e conscientização pode vir a constituir-se em uma importante estratégia para a conscientização profissional. Parte-se da premissa de que a educação no trabalho, a educação em saúde e o cuidado, quando sistematizados enquanto práxis, dão essência à relação de educar e cuidar reciprocamente.

#### 5.1.4.1 Educação no trabalho para a qualificação do cuidado aos usuários

Esta estrutura de resposta foi composta por seis artigos. Dois publicados no Brasil, três em Cuba e um na Colômbia. Em um destes, prevê que a educação no trabalho está relacionada à importância que este tipo de atividade significa na qualificação da assistência de enfermagem aos usuários.

Assim, nesse recorte textual dizem os autores que

‘acredita-se que o estabelecimento de um programa interdisciplinar de Educação Continuada no HE (Hospital Escola) propiciará maior integração da equipe de saúde entre si, promovendo oportunidades de aprendizagem e intercâmbio de conhecimentos. Através deste programa, a instituição estará capacitando seus funcionários para a execução adequada de seu trabalho. Consequentemente, o manejo contínuo de atividades educacionais no setor hospitalar visa a depuração evolutiva do cuidado ao cliente’ (THOFEHRN, MUNIZ, SILVA, 2000).

O educar e cuidar estão relacionados à importância que a educação pode representar na qualificação do cuidado. A eficácia no cuidado está arrolada a questões como a organização do trabalho, disponibilidade de materiais e equipamentos, sistematização da assistência de enfermagem, e a qualificação profissional estão vinculadas a propostas educativas construídas através do acréscimo de conhecimentos, habilidades e maturidade, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades na efetivação dos cuidados. A educação no trabalho tem entre as suas finalidades, a capacitação dos sujeitos para a compreensão do momento sócio, histórico, econômico, social e profissional vivido, incluindo o desenvolvimento de capacidades para qualificar a assistência de enfermagem. Dessa forma, interessa aos trabalhadores terem clareza sobre a sua atuação na equipe multidisciplinar e a conseqüente repercussão social do seu trabalho.

Parte-se do princípio de que a qualificação da assistência de enfermagem

está relacionada à contínua qualificação dos trabalhadores de enfermagem. A educação no trabalho é um meio de qualificar o cuidado de enfermagem aos usuários. Esta relação é percebida como o elo fundamental para a transformação dos serviços, com vistas a adquirir-se a qualificação e a conseqüente aquisição de competências. Assim, discorre-se no recorte textual de pesquisa de que se

‘pode inferir, ser esta (a educação continuada) decorrente dos apelos da modernidade, onde a competitividade e os novos reclames do mercado de trabalho tornam-se mais exigentes na prestação de cuidados. Aliados a isso, as modernas tecnologias implantadas na área da saúde exigem um grande esforço da equipe de enfermagem para acompanhar essa evolução’ (SANTIAGO, LOPES, CALDAS, 2002).

A qualificação da assistência de enfermagem está relacionada ao desenvolvimento de programas educativos, em que educação seja um meio de fomento a qualificação do cuidado. O foco desta pesquisa está em prever que a qualidade no cuidado esteja relacionada ao tipo de prática exercido, então, quanto mais técnico, mais qualificado será o serviço, as atividades exercidas pelos trabalhadores devem estar de acordo com as necessidades institucionais. Os temas a serem desenvolvidos nos programas de educação no trabalho são extremamente pontuais, e destinam-se quase que exclusivamente a treinamentos para melhorar as capacidades na execução de técnicas.

As opções por desenvolver programas de educação no trabalho se dão em decorrência de diversos fatores, entres estes o econômico e financeiro, em que as instituições, por necessidades internas e/ou externas, buscam a resolutividade e produção com qualidade a baixos custos. Então, parte-se do princípio que na enfermagem quanto mais capacitados forem os trabalhadores, mais efetivos serão os cuidados. Presentemente, os usuários dos serviços de saúde, sejam públicos ou privados, estão melhores informados de seus direitos enquanto consumidores e conseqüentemente exigindo atenção à saúde, para que seja efetiva, qualificada e segura.

Algumas propostas educativas são concebidas eminentemente para a qualificação do cuidado de enfermagem, situação em que a educação se destina a reproduzir ações previamente concebidas. Neste recorte textual de artigos infantiza-

se a importância da educação na intervenção pontual.

'El manejo centralizado de este proceso garantiza su realización por parte de un personal realmente experimentado, que puede asegurar los resultados y ejercer mayor control, lo cual redundaría en la reducción de las infecciones hospitalares' (SANIT, FAJARDO, 2003).

A proposta educativa como evidenciada no recorte supracitado visa suprir as necessidades educativas dos trabalhadores de enfermagem, na efetivação do cuidado, que pode ter impacto social. Evidencia a necessidade de cuidados qualificados, para tanto, destaca a importância de continuamente estar capacitando os trabalhadores para novos desafios.

A educação no trabalho está posta para manter e resgatar as ações com qualidade, determinar as necessidades dos serviços e de pessoal de enfermagem, assim como para determinar as necessidades dos serviços e de pessoal e melhorar os serviços aos usuários internos e externos. Nos recortes textuais dos artigos a seguir descritos, duas pesquisas destacam;

'que siempre se trabajó para mantener y rescatar el accionar con calidad, determinar las necesidades de los servicios y del personal, y actualmente, con los procesos capacitantes y soluciones gerenciales que se adoptan, mejorar los servicios a los usuarios internos e externos' (PÉREZ, CONSUEGRA, 2003).

'Basados en la formación de las enfermeras y especializadas durante un quinquenio, se decidió realizar este estudio para valorar estos cursos, por lo que ellos inciden en la elevación de la calidad en todos niveles de atención, lo que posibilita su participación en la protección, promoción, recuperación y rehabilitación de la salud del individuo, la familia u la comunidad en el contexto del hombre' (DELÍIS, MARTINEZ, FERRER, 2000).

A educação no trabalho constitui-se uma das estratégias pedagógicas de capacitação dos trabalhadores e a conseqüente qualificação da assistência de enfermagem, em decorrência da incorporação de conhecimentos que podem redundar em transformações nas práticas de saúde. A educação necessita estar consignada com as necessidades dos trabalhadores, das instituições e dos usuários (não necessariamente nesta ordem). Diante disso, torna-se premente que se tenham

opções diferenciadas de capacitação, o que inclui: atividades teórico-práticas, oficinas, leituras, pesquisas, entre outras. A diversificação nas atividades educativas pode resultar em motivação por parte dos trabalhadores na participação efetiva nos processos e na qualificação da assistência de enfermagem. A qualificação dos trabalhadores de enfermagem em áreas específicas incluem as capacitações técnicas, desenvolvimento de conhecimentos abrangentes, podendo esses fatores significar uma elevação na qualidade da assistência de enfermagem.

Neste recorte de artigo, parte-se do entendimento de que na sociedade contemporânea a complexidade dos cuidados exige dos educadores de enfermagem uma redefinição no ato educativo, em que a educação constitui-se em um dos elementos chaves para possibilitar à enfermagem:

[...] el desarrollo de nuevas competencias para la gestión del cuidado de enfermería en sus diferentes ámbitos y niveles de los servicios y del sistema en su conjunto. Ampliación de la participación de enfermería en la definición, implementación y evaluación de políticas públicas saludables. Crear nuevas estrategias para el trabajo comunitario de promoción de la salud y la prevención de riesgos' (NÁJERA, 2002).

Concebe-se que um dos objetivos da educação no trabalho esteja em contemplar as necessidades educativas dos trabalhadores, os quais podem influenciar na qualidade do cuidado à saúde da população. A educação no trabalho visa também despertar nos sujeitos a leitura da realidade, das políticas de saúde, de propostas de inclusão social, da busca de universalidade, da equidade, de ações integrativas e de qualificação na assistência à saúde. Os programas de educação e capacitação dos sujeitos destinam-se a promover cuidados de enfermagem aos usuários e também dirigidos às necessidades institucionais. Na enfermagem, o cuidado e a educação têm o compromisso com a saúde das famílias, comunidades e populações.

Para Matos *et.al.* (2001), a educação no trabalho destina-se a criar condições de ensino-aprendizagem capazes de responder às necessidades específicas dos indivíduos, grupos ou coletividades. Assim, a educação no trabalho está direcionada ao desenvolvimento integrativo dos sujeitos, tendo como perspectiva a qualificação da assistência de enfermagem. Zampieri (1999) concebe a educação como uma das dimensões do processo de cuidar. Assim, tanto a educação quanto o cuidado

constituem processo flexível, dinâmico, de ensinar e aprender, com a socialização de conhecimentos e trocas de experiências.

Especificamente na relação dos cuidadores e usuários, Ferraz *et.al.* (2005) afirma que o conceito de educação e o cuidado necessitam ser trabalhados de maneira integrativa, já que a educação e o cuidado são inerentes aos seres humanos e, por conseguinte, intrínsecos aos profissionais de saúde. Educação e cuidado são vistos como indissociáveis, nas formas que se projeta a educação como uma forma de cuidar. Esta maneira de perceber a educação em saúde perpassa pelo cuidado, e nas formas de cuidar está contida a educação. No diálogo entre cuidadores e usuários há aproximação da diversidade de conhecimentos, o que implica uma relação diferenciada em que se incluem a conversão de valores, crenças, culturas, atitudes e experiências.

A educação em saúde, na concepção de Budó e Saupe (2005), faz parte do cuidado, sendo a educação um dos principais elementos. Assim, o cuidar transcende ao fazer, ajudar ou orientar nos moldes acadêmicos, de trabalhar com pessoas, com experiências, crenças e culturas particularizadas, mas que ao necessitar dos serviços de saúde, passam a ser tratadas de forma análoga, como se todas tivessem um mesmo padrão de sinais, sintomas e patologias. O saber acadêmico ainda está calcado na doença, e a abordagem é prioritariamente biomédica, em detrimento do saber popular e das experiências dos sujeitos.

Salientam Budó e Saupe (*op. cit.*) que na relação de educação e saúde o conhecimento deve ser mais abrangente, tornando necessário que se estabeleça uma relação entre as diferentes ciências da saúde, sociais e da educação, comprometidos com os movimentos sociais, com as liberdades e principalmente com o processo de conscientização. Assim, o cuidado de enfermagem necessita estar vinculado com as vivências dos sujeitos, de modo que as abordagens educativas-cuidativas sejam centralizadas na atenção e na reflexão crítica entre os usuários e os cuidadores.

#### 5.1.4.2 Educação no trabalho, o cuidado e o autocuidado

Esta estrutura de respostas emergiu de seis artigos que tratam de algumas acepções que envolvem a educação no trabalho voltada para o autocuidado. Três foram publicados no Brasil. Os demais artigos advêm de publicações na Colômbia.

A educação preconizada nestes recortes textuais de artigos analisados focalizam a inter-relação que se faz entre a educação e o cuidado, direcionada a capacitar os trabalhadores com vistas ao autocuidado para a prevenção de doenças ocupacionais e de acidentes de trabalho. Enfatiza-se que para o autocuidado seja importante para:

[...] a capacitação dos membros da equipe de enfermagem é de grande valor, principalmente quando aponta para o exercício das atividades com responsabilidade e respeito para com o próprio corpo e o corpo do outro. É um trabalho que tem possibilitado contribuições expressivas para o desenvolvimento da segurança no ambiente de trabalho e para a saúde do trabalhador (VILLA, FARIA, 2002).

A importância atribuída ao autocuidado, na forma em que se encontra descrita, permite entender que a adoção desta estratégia de educação e cuidado se relaciona mais ao interesse na integridade dos trabalhadores com vistas à manutenção da efetividade da mão-de-obra. Condicionam os educadores que as ações educativas visando ao autocuidado são de responsabilidade dos trabalhadores, ou seja, os acidentes de trabalho que ocorrem são creditados à falta de cuidado por parte dos trabalhadores, mesmo que não haja clareza em relação à disponibilidade dos EPIs para o desenvolvimento das atividades.

Já em outro recorte textual de artigo, o processo educativo está destinado à capacitação dos profissionais de saúde, para assegurar uma assistência de enfermagem mais qualificada e segura. Nesta, a proposta educativa está em desenvolver um software educativo como ponto de partida para a capacitação da enfermagem na educação de usuários portadores de diabetes.

‘A educação continuada dos profissionais, técnicos e auxiliares que integram as equipes multidisciplinares de saúde, é fundamental para mantê-los atualizados e aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades. Os profissionais de saúde estão alterando o plano de intervenções educacionais a fim de promover o desenvolvimento de habilidades para o autocuidado dos clientes, conduzindo a melhoria da saúde’ (DURAN, COCCO, 2003).

Esta proposta é duplamente educativa, ou seja, busca a capacitação dos sujeitos-cuidadores e a construção de conhecimentos, em linguagem adequada à

alimentação de um programa de informática para a criação de um software educativo. O desenvolvimento deste recurso tecnológico destina-se ao preparo de pessoas para o autocuidado, o que pode se dar pela interatividade entre os educadores e os sujeitos-usuários e de forma contínua com o uso da informática. A educação vista sob este prisma passa a ser percebida como uma ação educativo-cuidativa, ou seja, a educação constitui-se como uma forma de cuidar.

Em outra proposta educativa evidenciada em um artigo de relato de experiência está direcionada a capacitação de pessoal de enfermagem para desenvolver ações educativas e cuidativas com mães em fase de amamentação. Enfatizando-se o autocuidado e o cuidado com o recém-nascido. Portanto, parte-se do processo de que a educação para a saúde inclui:

[...] algumas estratégias de ensino que podem ser utilizadas para discutir conhecimento, atitudes e práticas de profissionais de enfermagem. As técnicas de ensino nos permitiram um estímulo constante quanto a participação de cada componente do grupo, permitindo que eles trouxessem suas experiências, refletissem e questionassem sobre suas condutas. Esta proposta educativa direcionou-se a contribuir significativamente para mudanças das práticas de saúde' e em especial o cuidado com a mãe e filho (MOREIRA, FABRO, 2005).

A proposta educativa consistiu da capacitação dos profissionais de enfermagem, para adquirirem conhecimentos, habilidades e sensibilizar-se para uma prática de educação em saúde com vistas a melhorar as condições de saúde de uma determinada população. Esta forma de ver a intervenção educativa tende a tornar o cuidado mais efetivo, ou ainda, o educar constitui-se uma forma de cuidar.

Nestes recortes textuais de artigo a seguir aborda a educação das enfermeiras no preparo e na responsabilidade em desenvolver ações na qualificação da saúde como um direito humano.

'El artículo aborda la temática del cuidado como categoría central de educación de enfermería en la región con la preparación y responsabilidad de las enfermeras en la calidad de salud como un derecho humano de toda a población de la región. En conclusión, destaca la defensa de la salud como un imperativo ético y político de enfermería como tendencia de un pensar y hacer de la disciplina que se aplica en todos los ámbitos de la práctica profesional' (SENA, COELHO, 2004).

'Las enfermeras sienten que si no elaboran un trabajo escrito no están

aplicando un modelo. Es decir, en realidad no es claro para las enfermeras que los modelos son esquemas mentales que orientan la práctica, y constituyen un aspecto esencial de su pensamiento lógico para la toma de decisiones relacionados con el cuidado de las personas (FERGUNSON, 2005).

Em referência ao acima citado, destaca-se a importância da aproximação entre teoria e prática como forma de fortalecer o conhecimento, com repercussões na qualidade, autonomia e visibilidade do cuidado de enfermagem. Tecem-se críticas ao afastamento da enfermagem dos cuidados, pois direcionam a maior parte do seu tempo ao cumprimento das normas, à administração dos serviços, garantindo o cumprimento das ordens de outros profissionais, sendo o cuidado delegado ao pessoal auxiliar.

Esta reflexão teórica procura caracterizar a enfermagem como uma profissão que se encarrega das respostas humanas e não só da resposta ao corpo humano, ou seja, sua ação se destina aos seres de forma integral. Nesta se destaca que:

‘La enfermería es una profesión que se encarga de las respuestas humanas y no solo de las respuestas del cuerpo humano. Todos sabemos que acción de cuidar es tan antigua como humanidad misma, probablemente, todos coincidimos que la historia de la enfermería, en buena parte, es la historia de los cuidados (ALBARRACIN, 2003).

O cuidado é entendido entre as distintas sociedades como de adaptação e meio de garantir a sobrevivência dos seres vivos. O cuidado caracteriza a profissão de enfermagem, sendo a educação uma das estratégias de aperfeiçoamento, principalmente em ações que conduzam à humanização dos cuidados de enfermagem. O cuidado entendido, como a essência da profissão, não deve ser mais um discurso, cabe aos cuidadores fazê-lo realidade.

A educação no trabalho, direcionada para o autocuidado na forma de ver de Villa e Faria (2002) está relacionada ao exercício responsável do cuidado de si e dos outros sujeitos. A educação está atrelada à segurança no ambiente de trabalho e às condições de saúde dos trabalhadores. A educação enquanto processo de cuidar refere-se à troca de conhecimentos, respeito e valorização dos sujeitos.

Para Neves, Cortez e Moreira (2006), a educação no trabalho constitui-se em uma importante estratégia de conscientização dos trabalhadores em relação aos cuidados a serem tomados na observação das normas de biossegurança, e conseqüentemente o autocuidado. A educação, especificamente, destina-se à conscientização dos sujeitos sobre os riscos de suas práticas, mas, sobretudo, destina-se a conscientização dos cuidados na proteção individual e da coletividade. Martins (2006) observa que o trabalho de educação em saúde está relacionado a mudanças na relação do usuário com o processo saúde e doença. Para tanto, necessita-se capacitar os usuários para entender melhor o processo da doença, assim como os profissionais para buscarem através do diálogo, da afetividade, o cognitivo e o social e a relação de interatividade entre os educadores e educandos.

Andrade e Sanna (2007) ratificam a importância da educação no trabalho para a conscientização dos sujeitos na adoção das normas de biossegurança, para o autocuidado e a prevenção de acidentes. Nesta perspectiva, a educação é vista como a mais importante medida de prevenção. Visto de outra forma, Dantas e Silva (2007) salientam que a educação em saúde é indissociável da prática profissional de enfermagem, e que as capacitações para o exercício desta atividade devem começar na graduação, que deve estar voltada ao contexto social, político e econômico do país. Assim, a formação do educador em saúde constitui-se um processo complexo e envolvem o educador, o educando, a instituição, as comunidades, entre outros fatores.

Especificamente em relação ao autocuidado, Bub *et.al.* (2006) enfatiza que a prática do autocuidado é um dos aspectos do viver saudável, que inclui ações dirigidas a si mesmo ou ao ambiente, a fim de regular o próprio funcionamento de acordo com seus interesses na vida. Assim, o autocuidado enquanto prática permite aos indivíduos desempenhar de forma deliberada em seu próprio benefício, com o propósito de manter a vida, a saúde e o bem-estar. As ações de autocuidado podem ser voluntárias e intencionais; as quais envolvem a tomada de decisões e têm como propósito contribuir de forma específica para a integridade estrutural, para o funcionamento e o desenvolvimento humano. Contudo, a capacidade humana ou o poder de engajar-se no autocuidado podem ser afetados por fatores básicos como: idade, gênero, estado de desenvolvimento e de saúde, orientação sócio-cultural, fatores do sistema de atendimento de saúde.

Por outro lado, Silva (2006) entende que na visão capitalista do processo de

saúde e doença, a saúde dos indivíduos deve ser preservada com o intuito de manutenção dos sujeitos na cadeia de produção. Assim, os investimentos na saúde dos trabalhadores destina-se à preservação da mão-de-obra apta a produzir qualitativa e quantitativamente bens e serviços, como uma forma de geração de capital. A educação no trabalho numa perspectiva humanizante e emancipatória, apresenta-se como uma possibilidade de transcender estas concepções.

### **Análise crítica e reflexiva da categoria**

É necessário ter clareza da educação no trabalho quanto a sua intenção enquanto processo, propósito e finalidades. Os processos educativos podem estar centrados na promoção ou no controle das pessoas. O controle refere-se a ações educativas para obediência de normas e rotinas, do fazer não crítico, enquanto, que a educação centrada na promoção da conscientização e a reflexão entre o conceber e fazer. Elementos preconizados por Capella, Gelbcke e Monticelli (*op. cit*) afirmam que o desenvolvimento dos sujeitos precisa acontecer na sua multidimensionalidade, na qual se incluem a re-significância subjetiva do trabalho, o resgate do trabalho enquanto práxis humana, a observação da relação de direitos e deveres, observações dos preceitos de cidadania, ou seja, a apreciação dos sujeitos nas diversas dimensões. Parte-se do princípio de que a valorização/potencialização dos sujeitos seja canalizada para a qualificação da assistência de enfermagem.

A educação no processo de trabalho em enfermagem ocupa um espaço que se inicia no período de formação, parte-se da perspectiva da necessidade de ser contínuo, durante a vida profissional e se estende à relação com os usuários. Freire (*op.cit.*) afirma que se educa-aprendendo e se aprende-educando, assim, busca-se a inspiração em Freire para conceber a educação e o cuidado de forma integrativa. Na teoria Freireana, a educação ocorre a partir da problematização e do diálogo, projetando a assertiva de que na enfermagem pode-se transcender aos modelos de cuidar e educar para representações diferenciadas, ou seja, cuida-se-educando e educa-se-cuidando.

A educação no trabalho para capacitar os sujeitos trabalhadores de forma multidimensional constitui em uma forma de cuidar. O exercício do diálogo franco e aberto nas relações que se estabelecem entre os sujeitos abre espaço para a interatividade e a troca de conhecimentos, experiências, que podem permear formas transcender em diferentes espaços, com atores e processos. Portanto, necessita-se

alçar a educação a outros patamares, que incluem as trocas de experiência, a superação dos modelos de cuidar e educar pela sistematização do cuidar-educando, já preconizado por Ferraz *et.al.* (2005). A educação enquanto forma de cuidar transcende os preceitos do cuidado, na medida em que se encontra na educação uma maneira de potencializar as formas de cuidar.

A proposta de educação para o cuidado centrado no autocuidado parte da possibilidade e da intencionalidade de esclarecer e motivar os sujeitos para conscientemente atuarem na adoção de medidas de proteção que incluam ações de proteção individual e coletiva. Contudo, necessita-se fazer uma ressalva, preconiza-se que a educação no trabalho fortaleça a capacitação e a conscientização dos sujeitos para a autocuidado, valorizando a integração da saúde dos indivíduos em detrimento da concepção de manutenção do bem-estar físico e mental para execução de atividades e produção na lógica de mercado do trabalho, semelhante à concepção já descrita, na qual se projeta a educação no trabalho para a obtenção de dividendos que incluem as questões econômicas, financeiras, produtividade, resolutividade e qualidade com baixos custos.

Conforme já referido anteriormente, o cuidado caracteriza a enfermagem, o cuidado é atinente à promoção da vida. Nesta visão, projeta-se o cuidado indissociado da educação, conforme preconiza Freire (*op.cit.*). Semelhante a Saupe, Budó (*op.cit.*), o cuidado e a educação constituem em preceitos de transformação e promoção dos sujeitos. Reibnitz; Prado (2006) complementam que é necessário repensar o cuidado de enfermagem enquanto compromisso social, decorrentes de novas experiências e de conhecimentos que são sucedaneamente construídos.

Por fim, antevê-se um processo interativo de educação e cuidado, o que envolve proteção, promoção e potencialização dos sujeitos cuidadores e usuários. Para tanto, necessita-se repensar as formas de cuidar e educar de forma interativa, o processo é relacional, tem como base a dialogicidade, em que a ação educativa e cuidativa recíproca e continuamente estão sendo potencializadas.

#### **5.1.5 Categoria V – Educação no trabalho e a construção do conhecimento**

Esta categoria foi construída com artigos oriundos das: Revista Latino-Americana de Enfermagem; Texto & Contexto Enfermagem; Revista Brasileira de

Enfermagem; Revista Del Instituto Mexicano Del Seguridad Social; Revista Avances en Enfermería; Revista Cubana de Enfermería; Revista Científica de Enfermería; Revista Ciencia y Enfermería.

A educação no trabalho na perspectiva da inovação, criação e transformação necessitam transcender as formas de conceber e desenvolver programas pontuais de educação. Assim, projeta-se a concepção de programas de educação no trabalho instigadores, reflexivos, que concebem e articulam diferentes formas de aprendizado na construção de conhecimentos. Para tanto, parte-se do princípio de que a educação no trabalho se constitua importante meio de incitar os sujeitos a conhecer, de poder transcender-se enquanto sujeito.

O olhar para a construção do conhecimento significa ultrapassar os limites da relação de transmissão de conhecimentos, ao conceber o provimento de conhecimentos através do processo de ensino-aprendizagem, agregadas às diferentes formas de aprender e conhecer. A construção do conhecimento está relacionada a interesses pedagógicos, epistemológicos, sociais, políticos, econômicos e culturais, associados à realidade. A aproximação dos conhecimentos com a realidade conecta as possibilidades de apropriação do teórico e do prático, redimensionando o conhecimento. Nesta categoria emergiram duas unidades de resposta: a educação no trabalho e o fomento à construção de conhecimentos, educação no trabalho e construção de conhecimentos para a prática profissional.

#### 5.1.5.1 Educação no trabalho e o fomento à construção de conhecimentos

Esta estrutura de resposta foi construída com nove artigos: quatro publicados no Brasil, um no Chile, três no México e um em Cuba. Este recorte de texto de pesquisa analisado relaciona-se à construção do conhecimento direcionado às questões éticas no processo educativo, tipo de conhecimento que se estava produzindo e quais são os objetivos.

A educação, nesta perspectiva, assume papel de instigadora na construção de conhecimentos que permitam aos sujeitos situarem-se sobre o seu trabalho, com responsabilidade social e profissional. Assim, na 'construção do saber presencia-se o estímulo à reflexão, à capacidade de observação, de análise, de síntese, de crítica, a autonomia de pensar, tentando ampliar horizontes dos sujeitos, tornando-o agente ativo que busca interagir com a realidade na qual estão inseridos' (MONTEIRO, CHILLIDA, BARGAS, 2004).

A educação no trabalho representa frente à evolução tecnológica e às mudanças sobre processo de organização do trabalho, a conscientização das pessoas da necessidade do contínuo acréscimo de conhecimentos dos trabalhadores, sendo a educação uma das formas de construção do mesmo. Nesta perspectiva, a geração de conhecimentos através da educação no trabalho estimula a reflexão, sobre o que ensinar e o que aprender, e qual o tipo de conhecimento a ser desenvolvido, assim como o significado deste na vida pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos no processo.

Nos recortes de textos de artigos de reflexão teórica e pesquisas analisados, as propostas educativas foram concebidas a partir da pedagogia problematizadora com ênfase no desenvolvimento do processo educativo, centrando na relação entre educadores e educandos e a realidade. Desta forma, a participação na construção do conhecimento se deu a partir da pedagogia crítico-reflexiva-problematizadora na construção de um saber coletivo.

‘Na teoria de educação de concepção Freireana o diálogo entre educadores e educandos, inter-relacionados com a realidade, encontram-se em uma situação em que ambos são sujeitos do ato de conhecer, não só desvendar, mas criticamente conhecer e recriar o conhecimento’ (MIRANDA, BARROSO, 2004).

‘O processo de cuidado como espaço para a construção do conhecimento é entendido como processo dinâmico, flexível, iminentemente dialógico, reflexivo e mutuamente educativo (FREITAS, SILVA, 2000).

Salienta-se a necessidade dos educandos de adquirirem conhecimentos através de uma prática educativa não fragmentada, crítica e consciente na promoção dos sujeitos, em que a construção do conhecimento seja meio e não fim. Valorizam-se conhecimentos perpassados pelas vivências dos sujeitos no processo de transformação, o conhecimento dos educandos e dos educadores mediou o processo educativo, de construir a si mesmo. A proposta no trabalho que incorpora as acepções crítica, reflexiva, problematizadora contempla na sua proposta ações interativas, de dialogicidade entre educadores e educandos, a possibilidade de conceber novas formas de conhecimentos voltados à solução de problemas coletivos.

A capacidade de refletir sobre a aprendizagem permite aos educandos a

crítica entre o que se recebe de informações e as relações com a suas práticas e a sua realidade. Nesta perspectiva, cabe ao educador o papel de facilitador, instigador do processo educativo, de criar as possibilidades de transcender a relação educador-educando mediado por conteúdos. Desse modo, necessita-se constantemente criar formas alternativas de aprendizado, de acompanhamento do educando na sua trajetória na construção do conhecimento.

Este recorte textual de artigo de reflexão teórica enfatiza a necessidade humana de buscar constantemente o crescimento e aperfeiçoamento o qual pode estar presente nos diferentes segmentos. A constante mobilidade no ato cognoscente impele constantemente a desenvolver novas formas de conhecer, principalmente em decorrência do momento vivido. Na contemporaneidade, diante da intensidade dos aportes tecnológicos e dos apelos da globalização, necessitam-se continuamente estar construindo conhecimentos de forma que seja possível aos sujeitos manterem-se atualizados.

‘A construção do conhecimento, tanto em uma instituição como individualmente, tem um caráter político ligado a interesses sociais e pessoais. O papel da universidade nesse contexto se estabelece à medida que vai formando o profissional, de modo a conduzi-lo ao desnudamento crítico da realidade em que se encontra inserido, despertando-lhe a responsabilidade e o compromisso com as questões sociais. Isso pode ser adquirido através do desenvolvimento do desenvolvimento de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, levando à formação profissional caracterizada pela construção de uma dimensão política e crítica da realidade onde vai atuar, interligando o ensino, através da produção de novos conhecimentos, que deverão dar respostas coerentes e adequadas as necessidades sociais’ (BACKES et al, 2002).

No artigo citado, prevê-se que a construção do conhecimento a partir do processo de formação, e tem continuidade na vida profissional dos sujeitos. Os educandos podem utilizar inúmeras maneiras de constituir conhecimentos. A construção do conhecimento está na constância e na continuidade enquanto processos associados às diferentes formas de conhecer, quais sejam: leituras, inserção em grupos de estudos, pesquisas. Essas ações devem agregar o desenvolvimento de atividades teórico-práticas e principalmente o contínuo desenvolvimento da capacidade de introspecção, reflexão e articulação entre a concepção mental e o exercício da escrita.

Nesta perspectiva, os educandos transcendem de uma posição de consumidores de conhecimentos, para uma situação diferenciada, em que necessitam continuamente refletir e projetar novas de conhecer, os quais estejam de acordo com as necessidades sociais. A produção de conhecimentos dá visibilidade profissional e permite a interação entre os sujeitos trabalhadores e usuários.

A pesquisa é vista como uma forma de potencialização da enfermagem, em razão da importância desta na construção de conhecimentos, assim, como se destaca que as pesquisas e publicações na enfermagem ainda são escassas. Evidencia-se neste recorte de artigo que:

‘En este sentido, es necesario impulsar la investigación local con el fin de incrementar el conocimiento que permita, considerando las particularidades de los diferentes países. También es necesario hacer uso de los recursos en forma eficiente sin afectar la calidad y teniendo una definición clara de las prioridades en la producción de conocimientos de enfermería, de tal forma que respondan a la necesidad de fundamentar la ciencia de enfermería’ (HARRISON et al, 2005).

Os diferentes níveis de formação, a inserção na pesquisa, e as diferentes formas de construção do conhecimento estão intimamente relacionados. Uma das formas preconizadas na construção do conhecimento está na capacidade de identificar, refletir e utilizar de forma mais adequada as experiências relacionadas ao exercício profissional. De outra maneira, está a possibilidade de realizarem-se pesquisas e publicações, sendo que estas estão mais centradas na academia. Ainda que nas instituições de saúde encontrem-se terrenos férteis para pesquisas, para que se permita associar com maior propriedade os conhecimentos teóricos e práticos, estas não ocorrem no volume e qualidade esperados. Em cursos de graduação, mesmo que timidamente, são ofertados componentes curriculares referentes à pesquisa e as publicações, às apresentações em eventos, que se constituem oportunidades de iniciação nesta área tão fecunda à construção do conhecimento. Assim, o recorte textual de artigo de reflexão expressa que:

‘El mejoramiento de la calidad de vida al tratar de resolver los problemas que se interponen, al interesarse por la actividades que desarrollan sus practicantes en la promoción y mejoramiento de la salud y en el bienestar de los seres humanos. Disciplina puesto que se ha constituido en un terreno del conocimientos en evolución y ostenta una forma particular de interpretar los fenómenos de competencia: el

cuidado y la salud' (JIMENÉZ et al, 2005).

A pós-graduação em enfermagem é vista como uma forma de transcender a produção de conhecimentos, principalmente no desenvolvimento de pesquisas, que são fomentadores neste processo. A construção de conhecimentos pode contribuir para a projeção do desempenho profissional, da prática no cuidado, nas dimensões que associam ações educativas e cuidativas.

A educação participativa traz na sua proposta uma forma diferenciada de conceber o conhecimento. Neste recorte de reflexão teórica, a concepção de conhecimento e a sua elaboração implicam a transformação dos papéis de educadores e educandos, sendo este último destaca que:

'En la elaboración de su propio conocimiento, no será ya un objeto estático sino un sujeto participante, capaz de ir aprehendiendo el objeto del conocimiento de tal forma que se pueda apropiarse de su significado profundo ya que sólo aprehendiéndolo puedo aprenderlo. Este enfoque se relaciona con otra forma de mirar y hacer las cosas, en la búsqueda incesante del conocimiento mediante el análisis, reflexión, contratación, confrontación y enjuiciamiento de la información, a través de sus diversas fuentes, por lo que el aspecto más relevante del proceso de conocimiento, es la propia actividad reflexiva del sujeto al reelaborar y/o su propio conocimiento a partir de la información disponible teniendo como referente su propia experiencia' (MIRANDA, GONZÁLES, VELÁZQUEZ, 2002).

O desenvolvimento do conhecimento preconizado nesta modalidade educativa passa a ter sentido quando relacionado aos determinantes sociais e históricos dos educandos e que é elaborado a partir da busca e de reflexões individuais, assim, os sujeitos podem se apropriar dos conhecimentos de formas diferenciadas. Se busca incessante o conhecimento a partir da análise, da reflexão, das confrontações das informações através de suas diversas fontes, diante do que o aspecto mais relevante do processo de conhecimento é a atividade reflexiva do sujeito ao re-elaborar seu próprio conhecimento a partir das informações disponíveis tendo como referência suas experiências.

Nos artigos a seguir, abordam-se os preceitos da educação relacionados a importância da construção do conhecimento e da mensuração do nível de

conhecimentos com a introdução dos cursos de educação no trabalho, denominados 'de pós-básicos'. Nestes recortes de texto, salienta-se que:

'El conocimiento lo debe incorporar la persona continuamente con relación a lo que aprende, ensaña, usa y abusa con ello ser una persona central. Por consiguiente el paso del conocimiento a la sociedad coloca a la persona en el centro, de esta manera se plantean nuevos retos, asuntos, problemas y cuestionamientos sin precedentes (GUDIÑO, CANCINO, 2003).

'El nivel de conocimientos que sobre los principios en general poseen estas enfermeras (55,8% tienen suficientes conocimientos; 25% tiene pocos conocimientos y 18,2% no tiene conocimientos) según su clasificación profesional, fue: 87,5% de las licenciadas poseen suficientes conocimientos y el 12,5% tienen pocos conocimientos; las de posbásicos tienen suficientes conocimientos el 65,0% el 25,0% tienen pocos conocimientos y el 10,)% no los posee, mientras que las enfermeras con nivel técnico conocimientos suficientes el 37,5% y pocos 37,5%' (CASALS, VALLADARES, LÓPEZ).

Na proposta de educação baseada em competências, o conhecimento deve ser continuamente incorporado pelos educandos na relação que se estabelece entre o que se aprende, se ensina e as experiências profissionais. O conhecimento desenvolvido coloca o sujeito na posição de centralidade, contudo, este não deve estar dissociado das questões sociais. O desenvolvimento do conhecimento é a base da educação por competências e visa à inserção dos sujeitos no trabalho e a consequente inclusão social. Neste contexto as competências estão relacionadas a atributos considerados generalizáveis com o contexto, entre estes: conhecimentos, atitudes, valores e habilidades.

Tardif (2002) salienta que nas práticas educativas, a relação entre ensino e aprendizagem, educadores e educandos constitui em espaços de produção de saberes. O ambiente de trabalho é considerado um espaço para a produção, transformação e mobilização de saber fazer, de teorias, do desenvolvimento de conhecimentos específicos em diferentes áreas. De acordo com Tardif (*op. cit.*), ainda se tem a noção de que se opõe a relação teoria e prática. Ainda se dicotomiza teoria e prática, e segundo esta concepção, o conhecimento está ao lado da teoria, enquanto que a prática está desprovida de saber, ou falseada em idéias pré-concebidas.

Destaca Tardif (*op. cit.*) que na concepção tradicional de construção do

conhecimento, o saber é produzido fora da prática e a sua relação com a prática só pode se dar a partir da aplicabilidade. Esta noção de conhecimento não é somente redutora, mas também é contrária à realidade. Presentemente, afirma Tardif (*op. cit.*), o conhecimento só existe através de um sistema de práticas e de sujeitos que o produz e os assume. Em sentido semelhante, entende Morin (1999) que o conhecimento não pode se constituir um domínio privilegiado de pensadores, o conhecimento deve estar nas mentes das pessoas, o que significa a verdadeira revolução mental.

A atividade de pesquisa, para Neves e Souza (2003), constitui-se uma importante estratégia de construção do conhecimento, de validação de novas tecnologias, da formação e de fortalecimento pessoal e profissional. Neves e Souza (2003) destacam que a observação da produção científica da enfermagem mostra um crescimento na segunda metade do século passado e vem se constituindo um importante recurso de construção de conhecimentos referindo-se que os avanços na pesquisa vêm se iniciando na vida acadêmica, consolidando-se na pós-graduação *lato e stricto sensu*.

A importância da inserção dos educandos na produção de conhecimentos é destacada por Freire (1998:29), na qual os educadores e os educandos transcendem a posição de transferidores e/ou receptadores para a posição também de construtores e/ou criadores de conhecimentos. Para tanto, necessita-se de ‘educadores e educandos, criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes’. A verdadeira aprendizagem, para Freire, está na possibilidade de os educandos irem “se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Na possibilidade da construção do conhecimento, Morin (2003b) elenca uma série de cuidados em relação às diferentes formas de saber, aos erros e as ilusões advindas das possíveis inexactidões do conhecimento. Para Morin (*op. cit.*), o conhecimento não está pronto, adverte que a educação que visa à transmissão de conhecimentos está privando os educandos do verdadeiro conhecimento humano. Na educação, as possibilidades do conhecimento se dão a partir das reflexões, das incertezas, do fato de não se reconhecer os indivíduos como acabados e o conhecimento como algo pronto, concebido e finalizado e que possa ser repassado de forma inquestionável. Ou seja, considera-se a capacidade de observação, de

crítica, de dialogicidade, os processos reflexivos, a cultura do diálogo, aspectos esses fundamentais para se entender o mundo, os sujeitos e próprio conhecimento.

#### 5.1.5.2 Educação no trabalho e construção de conhecimentos na/para a prática profissional

Utilizou-se na construção desta estrutura de resposta três artigos publicados no Brasil e um na Colômbia. A continuidade do processo educativo impele à constante construção e reconstrução de conhecimentos decorrentes das constantes mudanças sociais torna-se necessária uma nova ação frente à evolução desta sociedade, que lhe apresenta tarefas que exigem desenvolvimento de outras capacidades de ação e trabalho. O recorte textual desta pesquisas enfatiza que:

‘Os responsáveis pela EC (Educação Continuada) não dever saber sistematizado aos funcionários. Esses devem vivenciar e refletir juntos, desertar no funcionário a vontade de aprender. O saber gerado na prática cotidiana possibilita maior apreensão e torna o aprendizado mais efetivo. A EC deve ser planejada deve ser planejada para os funcionários, considerando-se a cultura organizacional como uma estratégia para proporcionar-lhes condições de trabalho seguro, desenvolver seus conhecimentos e adaptá-los ao ambiente de trabalho (SOUZA, CERIBELLI, 2004).

As demandas pessoais, profissionais e institucionais, assim como as constantes mudanças tecnológicas estão relacionadas à constante produção de novos conhecimentos, que necessitam estar incorporados às práticas, através de reflexões sobre as possibilidades/impossibilidades, as adequações a serem feitas, o impacto que este pode resultar nas maneiras de agir, de saber e fazer, de intervir e transformar sujeitos e realidades. Daí a necessidade de transcender o imobilismo, e abrir possibilidades de envolvimento e participação dos educandos no processo de construção, desconstrução e reconstrução a partir de suas possibilidades, necessidades e realidades. Estas podem ser fomentadas pela aproximação entre teoria e prática, em que a teoria subsidia novas formas de práticas, de modo que estas funcionam como retro-alimentadoras de informações, no desenvolvimento de novas formas de conhecer.

A construção dos conhecimentos não ocorre somente por meio de estudos acadêmicos, mas também através do seu dia-a-dia no trabalho, nas práticas, no exercício da assistência. Isto fica demonstrado no recorte de texto, o qual retrata

que:

‘Através da experiência, o profissional constrói o seu conhecimento, definido como conjunto de esquemas de pensamento e de ação de que dispõe. Esse processo determinará as suas percepções, interpretações e as direcionará na tomada de decisões que lhe permitirão enfrentar os problemas encontrados no trabalho’ (ASSAD, VIANA, 2005).

A construção do conhecimento relaciona-se a alguns fatores, entre estes, a relação das experiências profissionais e os conhecimentos adquiridos na academia. As experiências vivenciadas no trabalho permitem reler os conhecimentos teóricos de outra forma. A reflexão entre o que é concebido e o que é executado na prática capacita os educandos a fazerem as aproximações necessárias entre o saber e o fazer, estabelecendo novas formas de conhecer.

A educação no trabalho tem a finalidade de capacitar pessoal de enfermagem a liderar, desenvolver novas propostas de intervenção, para tanto, nesta capacitação necessita-se desenvolver conhecimentos, de estar continuamente procurando informações com o objetivo de manter-se informado. A contínua construção do conhecimento permite que a enfermagem adquira maior visibilidade e possibilite a qualificação dos serviços à população.

Parte-se do entendimento de que a função dos educadores esteja em estimular, facilitar, mediar, trabalhar em conjunto com os educandos na construção de conhecimentos, e a opção em relação aos caminhos a serem seguidos, os quais se entende devam ser de livre arbítrio dos sujeitos.

Visualiza-se que as enfermeiras possam ser capazes de dar visibilidade ao seu exercício profissional. Para tanto, há necessidade de impulsionar a pesquisa com o objetivo de incrementar ações que facilitem a construção de conhecimentos considerando as devidas particularidades. Neste recorte de artigo de reflexão, salienta-se que seja:

‘A educação dos sujeitos se dá na perspectiva da construção de conhecimentos técnicos, administrativos e políticos. Permite direcionar ações com vistas ao alcance de objetivos próprios do serviço, dos usuários e dos recursos humanos aos quais estejam vinculados’ (MELO, NASCIMENTO, 2003).

A proposta está em desenvolver conhecimentos, em buscar o equilíbrio entre o cuidado do paciente e as ações administrativas. O desenvolvimento de conhecimentos implica ações diferenciadas na enfermagem, para o cuidado, obtendo maior autonomia e autocontrole da prática, assim como avaliando a qualidade da prática dos serviços de enfermagem. Nesta reflexão teórica enfatiza-se que:

‘La presencia de la intencionalidad al educar en salud se percibe mediante la demostración de querer aprender algo, buscando de esta forma la oportunidad de incorporar y valorar un nuevo conocimiento’ (FIGUEROA, 2005).

O conhecimento nos processos educativos é intencional, em razão de buscar continuidade na formação dos indivíduos, e o conhecimento envolve novas maneiras de pensar e de agir, em decorrência de que este permite aos sujeitos tornarem-se conhecedores e conseqüentemente mais críticos e criativos no desenvolvimento de suas práticas. O desenvolvimento de conhecimentos para a prática de enfermagem pode ser construído através da utilização de modelos educativos e da congregação das teorias de enfermagem. Destaca-se a importância da utilização de sistematizar conhecimentos para fortalecer a prática e conseqüentemente obter qualidade, autonomia e visibilidade nas ações da enfermagem.

O grande desafio da enfermagem na contemporaneidade, na maneira de ver de Thofehrn e Leopardi (2002) está em construir um corpo de conhecimentos próprios para o desenvolvimento profissional, tendo como base a teoria, a pesquisa e a prática. Para Costa (2003), a pesquisa é um espaço privilegiado para buscar compreensões, explicações e soluções. O ato de pesquisar efetiva-se como uma atividade fundamental na produção de conhecimentos, que podem ser significativos para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

A educação no trabalho e a construção de conhecimentos são percebidas por Cecgano e Siqueira (2006) como uma importante forma de articular conhecimentos/saberes que podem ser determinantes no sucesso pessoal e profissional. Assim, o conhecimento precisa ser compartilhado, de forma a permitir que este seja utilizado na potencialização das pessoas. A participação interativa, dialogada entre educandos e educadores no processo de construção do

conhecimento torna-os sujeitos do processo educativo. Lentz e Machado (2003) têm entendimento semelhante, ao referirem que a crescente valorização do conhecimento no processo de trabalho torna-se essencial para a produção e o conseqüente aprimoramento pessoal e profissional.

Para Silva, Padilha e Borestein (2002), a construção do conhecimento na enfermagem, na sua dinamicidade, reflete as transformações pelas quais passa a enfermagem, nos diversos contextos em que se incluem as relações sociopolíticas e econômicas. As transformações em planos sociais e políticos incluem ações no ensino, na pesquisa e na extensão, ou seja, a construção do conhecimento se dá através da integração destes elementos. O desenvolvimento do conhecimento referenciado por Morin (1999) caracteriza-se por avanços e retrocessos, aproximações e distanciamentos, é necessário trilhar por diferentes caminhos, estabelecer marcos, provocar rupturas, mas, principalmente, acentuar a consciência política dos sujeitos e permitir um redirecionamento nas práticas de enfermagem.

A construção do conhecimento em pesquisa, desenvolvida por Fernandes (2004), busca a produção de conhecimentos próprios, inovadores, e vinculados com a realidade, na qual se possibilite colocar a serviço da comunidade os conhecimentos produzidos. Assim, preconizam-se que estas ações sejam desenvolvidas através do ensino e, principalmente, através da pesquisa e extensão, com a interação entre os docentes, profissionais de serviços, estudantes e população, não somente na relação de prestação de serviço, mas também no exercício de transformação da realidade. Esta forma de organização assegura à comunidade acadêmica a aproximação com os serviços e a possibilidade de implementação de uma práxis de teoria e prática. A pesquisa mostra que as áreas temáticas de construção de conhecimentos incluem: atuação da enfermeira em procedimentos de alta complexidade, gerenciamento, processo de trabalho e humanização.

Minguet (1998) ratifica que a construção de conhecimentos necessita estar coadunada com a realidade, na qual se requer a interação dos sujeitos com o meio, também que é desse modo que se organiza o conhecimento. Desta forma, é através da construção do conhecimento que o homem se constrói, e com suas próprias experiências contribui para o desenvolvimento sócio-cultural, porque o sujeito vai construindo conhecimentos em sua interação com a realidade, as experiências prévias fazem parte deste contexto.

### **Análise crítica e reflexiva da categoria**

A produção de conhecimentos pode ter uma multiplicidade de objetivos, na qual os resultados serão decorrentes de como este conhecimento venha a ser utilizado. A efemeridade de duração do conhecimento implica a dinamicidade de produção. Esses são produzidos de forma contínua, múltipla, buscando contemporizar as necessidades pessoais, profissionais e sociais de uma sociedade sempre em movimento.

A produção de conhecimentos na enfermagem através da educação busca a consolidação de ações autônomas de competência profissional, de procurar entender a complexidade dos problemas sociais e de saúde. Desenvolver conhecimentos implica a utilização racional das tecnologias, fomentar o desenvolvimento de ações criativas dinâmicas com visão global, tomar decisões de maior equidade e segurança. Em relação à educação no trabalho, a função está na ampliação dos conhecimentos adquiridos no período formativo, a ativação de conhecimentos técnicos, relacionais, sociais, políticos institucionais [...]. Para tanto, a educação no trabalho necessita transcender a compartimentação de conteúdos e seqüencialidade, para formas diferenciadas de conhecer, conforme se evidencia nos extratos dos artigos, com a introdução de leituras críticas, inserção em pesquisas, utilização de teorias educativas que instiguem a reflexão, com o desenvolvimento da teoria, da prática e da pesquisa, conforme sugerem Thofhern e Leopardi (2002).

A construção de conhecimentos na enfermagem está relacionada às pesquisas, reflexões e outros movimentos advindos da academia, fato já salientado por Neves e Souza (2003), que agregam a este entendimento a possibilidade de fortalecimento pessoal e profissional dos trabalhadores. As leituras reflexivas para a construção destas categorias e a relação com autores citados permite visualizar que existe uma nítida conexão entre pesquisa e construção de conhecimentos.

Nesta categoria, o conhecimento está relacionado à educação reflexiva, de forma a incitar novas formas de conhecer. O conhecimento permite que os trabalhadores tenham uma nova visão dos significados do trabalho, da sociedade, das realidades e dos movimentos que ocorrem em planos pessoais, sociais e profissionais. A importância da pesquisa na educação está inexoravelmente interligada à educação e à construção de conhecimentos. Freire (1988, p.32) afirma que 'não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino', esta relação tende a impelir os sujeitos a serem críticos, a refletirem sobre as formas de ensinar e de

aprender, de inter-relacionar conhecimentos de educadores e a valorização dos conhecimentos dos educandos. Nessa transação de conhecimentos é possível conceberem-se novas formas de conhecer, relacionadas com as necessidades da coletividade.

A construção do conhecimento percebida a partir da realidade de trabalho, da assistência de enfermagem está relacionada a determinadas necessidades/exigências dos serviços, com os quais se busca economia, efetividade, segurança e, sobretudo, qualidade na assistência aos usuários. O conhecimento que é gerado através das práticas de enfermagem, especificamente advindos de profissionais assistenciais, está atrelado ao cuidado e à administração, a pesquisa ainda está mais ligada à academia, fato que não se refere somente à enfermagem. Pode-se perceber este distanciamento como uma perda, em decorrência de se entendido como extremamente profícuo à utilização das práticas exercitadas no ambiente de trabalho enquanto qualificação da assistência e construção do conhecimento. Por outro lado, percebe-se também que as aproximações dos profissionais ligados à assistência aos profissionais à academia estão relacionadas à inserção destes nos programas de pós-graduação, haja vista que a produção científica é uma das prerrogativas de inserção.

A construção de conhecimentos atinentes ao exercício da assistência se dá em decorrência de determinadas demandas, sejam estas pessoais, profissionais e institucionais, com prevalência dos interesses da organização, principalmente em decurso de novas tecnologias, assim, estes estão associados a reflexões das possibilidades, das adequações, das maneiras de saber para fazer, de como estes conhecimentos podem significar na realidade vivida. A relação dos conhecimentos enquanto prática pode estar relacionada à adequação, ou à interação entre conhecimento teórico e prático na transcendência de modos diferenciados para o exercício da enfermagem, principalmente na obtenção de maior autonomia profissional.

Por fim, na análise das categorias percebe-se que a construção de conhecimentos diferencia-se quanto ao local e origem de produção. O conhecimento pelo olhar acadêmico procura conectar teoria e prática à realidade vivenciada, que transforma e se transforma, se constrói e se des-constrói e que está constantemente sendo reconstruído, em razão das especificidades das diferentes comunidades e realidades. Já a construção do conhecimento pelo olhar da assistência busca

subsídios na teoria para qualificar as ações de enfermagem. O objetivo do conhecimento está em contribuir para a sociedade, de modo que não seja somente contemplativo, mas que possa ser prático, contribuir para a vida dos sujeitos, induzindo os sujeitos a pensar e a refletir, já que a reflexão dos sujeitos via conhecimento, de acordo como Morin (1999), mobiliza a consciência dos sujeitos na reorganização crítica do próprio conhecimento.

#### **5.1.6 Categoria VI - Educação no trabalho e a possibilidade de empoderamento dos sujeitos.**

Utilizou-s na construção desta categoria artigos publicados nos seguintes periódicos: Revista Latino-Americana de Enfermagem; Revista Mineira de enfermagem; Revista Colômbia Médica; Revista Eletrônica de Enfermagem; Revista Actualizaciones en Enfermería; Revista Cubana de Enfermería.

A educação no trabalho se diferencia nas organizações, devido a diversos fatores que incluem os interesses institucionais, sistematização do processo de trabalho, cultura organizacional e modelos de organização dos serviços de enfermagem. Incluindo nestes fatores, estão também as diferentes realidades, objetivos, momentos e situações vivenciadas.

Os desafios nas organizações, de uma forma em geral, e em especial, as de saúde, está em prestar assistência qualificada aos usuários. Mesmo que não esteja presente nas políticas institucionais, a educação no trabalho é fundamental para a transformação dos sujeitos e a conseqüente transformação social e organizacional. A educação no trabalho enquanto finalidade pode estar destinada a ações mais pontuais, como nos processos de inserção e adaptação organizacional, capacitação técnico-científica de reprodução de procedimentos, assim, como comprometidas com propostas mais abrangentes de desenvolvimento integral dos sujeitos, que visam diferentes a amplas transformações, incluindo ações que permitam aos sujeitos atuarem com maior autonomia e emancipação, através do empoderamento.

Prevê-se que o empoderamento através da educação no trabalho deva transcender as formas burocráticas, normativas e rotineiras de trabalho, ao capacitar, estimular as pessoas utilizarem esta estratégia para o desenvolvimento pessoal, institucional e social. A educação, nesta concepção, está em instigar e

despertar o potencial dos trabalhadores para agirem com maior autonomia. O enfoque nesta categoria está em evidenciar os breves e tímidos recortes encontrados nos artigos em relação às incipientes iniciativas e ações, que podem representar algum tipo de empoderamento aos trabalhadores, aos usuários e às organizações. Nesta categoria emergiu apenas uma estrutura de resposta: A educação no trabalho e as possibilidades de empoderamento dos sujeitos.

#### 5.1.6.1 Educação no trabalho e as possibilidades de empoderamento dos sujeitos

Na construção desta estrutura de resposta utilizaram-se dez artigos. Seis publicados no Brasil, dois na Colômbia e dois em Cuba.

Na análise destes artigos procurou-se evidenciar que ações podem significar o empoderamento dos sujeitos. Em particular, concepções educativas que signifiquem o desenvolvimento integral dos sujeitos, de potencialização, autonomia, transformação e emancipação no trabalho.

A gestão nas organizações de saúde pode estar ancorada em diversas estratégias administrativas, entre estas, a educação no trabalho. O processo educativo de facilitar a gestão dos serviços, incluem ações de fomento às necessidades humanas, de ensino-aprendizagem em sua relação com o mundo, à razão do contínuo acréscimo de conhecimentos, visando contribuir para a evolução do ser humano em todas as suas dimensões, na busca do seu fazer diário com mais autonomia. Em outro artigo de reflexão analisado, o recorte textual, enfatiza que se:

‘Faz necessário perceber que os funcionários e os pacientes devem ser assistidos como cidadãos para os quais e com os quais devemos desenvolver habilidades, levando-os a repensar o seu papel enquanto atores envolvidos de diferentes formas no processo saúde-doença, promovendo consciências críticas, individuais e coletivas. Assim, os processos educativos buscam também humanizar as relações de trabalho, ao promoverem o desenvolvimento de pessoal, o crescimento da autonomia profissional, um mecanismo de manter a coerência entre o objetivo do serviço e a prática profissional e, acima de tudo, de exercer a cidadania’ (SILVA et al. 2003).

Nesta, se manifesta uma proposta de capacitação no trabalho, em cujos objetivos consta o investimento nos sujeitos para trabalhar com maior autonomia. A educação no trabalho parte de alguns princípios: deve ser abrangente, permitindo

aos sujeitos capacitarem-se para trabalhar com maior autonomia e conseqüentemente almejar maior emancipação; capacitar os sujeitos a desenvolverem suas ações de forma qualificada, segura e humanizada.

A capacitação dos sujeitos através de um método participativo de educação facilita o desenvolvimento de potencialidades nos trabalhadores para intervirem junto a um segmento da população e desenvolverem ações de empoderamento dos usuários para o cuidado. A educação, neste cenário, está em potencializar os educadores visando a sua intervenção junto aos usuários, com a finalidade de instrumentá-los com conhecimentos em relação aos cuidados com a saúde e, conseqüentemente, podendo atuar na prevenção de doenças, na melhoria das condições de saúde, e assim obtendo melhor qualidade de vida.

A proposta educativa problematizadora busca a construção de conhecimentos a partir da realidade vivida pelos educandos, em que educadores e educandos constroem-se continuamente e busca-se a potencialização dos sujeitos, em direção à autonomia nas formas de pensar e de agir com vistas à emancipação. A este respeito, o recorte de reflexão teórica analisada menciona que:

[...] a emergência do próprio trabalhador de enfermagem como foco de estudo e de práticas educativas e cuidativas é importante manifestação desta busca por práticas mais críticas e emancipatórias. Emancipação que deve partir dele mesmo e dos sujeitos que compartilham o espaço do cotidiano de trabalho (em serviços de saúde e escolas) para a construção de formas de trabalhar mais dignas, autônomas e socialmente comprometidas com a equidade, a justiça e a qualidade da atenção' (RAMOS, REIBNITZ, PRADO, 2005).

A metodologia problematizadora proporciona aos sujeitos a possibilidade da reflexão e da crítica sobre o processo educativo, capacitando-os a fazer uma leitura diferenciada de suas práticas, do ambiente de trabalho e da realidade social que se encontram inseridos. Desta forma, os papéis dos trabalhadores e dos usuários passam a ter outro sentido, que inclui ações interativas de desenvolvimento de capacidades e possibilidades através deste processo. O modelo participativo de educação insere o educando como participante ativo do processo, capaz de constituir e constituir-se enquanto sujeito, de ser e saber, de intercalar as experiências pessoais, necessidades, capacidades na busca de auto-realização e da

autonomia profissional. A reflexão sobre teoria e prática permite a educandos e educadores uma práxis que pode proporcionar maior autonomia profissional.

O objetivo de outro projeto educativo presente no artigo de pesquisa analisado estava em capacitar atendentes para a promoção a funções de auxiliares em enfermagem. Além da formação enquanto exigência legal, houve o cuidado de procurar qualificar os sujeitos para melhorar a qualidade da assistência à população, assim como também procurar acrescer condições de vida aos trabalhadores através de ações que pudessem garantir a valorização profissional e acesso à cidadania.

‘A capacitação das atendentes de enfermagem permitiu a estes trabalhadores galgarem posições na escala profissional, social, econômica e financeira. A qualificação profissional garantiu acesso a uma posição de melhor remuneração, de promoção a uma categoria profissionais, acrescidos da aquisição de novas competências, legitimidade e valorização profissional’ ‘sentiram-se capacitadas a tomar algumas decisões no cotidiano de trabalho, conferindo-lhe autonomia com relação a aspectos técnicos da atenção a saúde. A capacitação proporcionou a legitimação do trabalho, assim como conquistas profissionais e sociais, conhecimentos, maior autonomia. Estas permitiram a conquista de alguns direitos como cidadãos; mudanças no padrão de conhecimentos, ganhos na humanização do cuidado’ (NETO, SOARES, 2004).

A proposta educativa, conforme concebida, procurou agregar os preceitos teóricos às práticas dos educandos, que permitiu transcender-se os objetivos inicialmente propostos de formação/capacitação dos atendentes de enfermagem. Nesta, os sujeitos conseguiram alçar uma nova atitude frente à relação de trabalho que vinham desenvolvendo, pela possibilidade de podem desenvolver uma práxis diferenciada, que os levou a refletir e trabalhar com maior segurança, induziu-os a refletir sobre seus saberes e fazeres e conseqüentemente desenvolver caminhos para afastamento da passividade e da alienação. Esse processo educativo redundou em mudanças nas suas práticas, e repercussões sociais, de potencialização e melhoria na auto-estima.

Os preceitos educativos incluem o diálogo, a equidade nas relações, a atenção aos sujeitos, compromisso com a cidadania, do ser-sujeito histórico, cultural, criativo e ético que utiliza a educação para a transformação e a autonomia do educando. Neste recorte de pesquisa e relato de experiência, estes aspectos são endossados pelos seguintes relatos:

‘Mais recentemente, as empresas passaram a exigir qualificações diferenciadas dos trabalhadores associando a destreza manual à competência de inovação, criatividade, eqüidade, trabalho em equipe, no qual se procura desenvolver conjuntamente com os sujeitos à capacidade para desenvolver atividades de maneira autônoma’ (KOBAYASHI, LEITE, 2004).

‘A eqüidade foi reconhecida não somente como um princípio de promoção da justiça no que se refere à atenção á saúde da população, criando oportunidades de qualificação profissional, para os trabalhadores que, tradicionalmente, não eram escolhidos para o desenvolvimento de capacitações. Assim, com o processo de desigualdade gerada no interior das organizações dos serviços de saúde. A extensão destas oportunidades a todos os trabalhadores, de forma irrestrita, significaria, também o respeito à universalidade’ (ALMEIDA, SOARES, 2002).

A educação preconizada nesta proposta buscou, através da capacitação, desenvolver ações de inclusão dos sujeitos enquanto profissionais e cidadãos, através de ações de respeito e dignidade ao trabalho e aos trabalhadores. A ação educativa parte de uma proposta de utilização das experiências profissionais como parte do processo, com a utilização de uma educação para promover o desenvolvimento de sujeitos críticos e cientes da realidade vivida e da importância da intervenção social, como forma de mudar a realidade.

A busca pelo conhecimento é abrangente, inclui as capacidades profissionais do trabalhador comprometido com a sua comunidade, e também capacidades pessoais. Para tanto, neste recorte de reflexão teórica observa-se que se busca e que:

‘[...] privilegia-se a universalização, a eqüidade e, principalmente, a participação do usuário em defesa de sua cidadania’ compreende-se a educação como uma forma de potencializar os sujeitos trabalhadores a serem reconhecidos a intervirem socialmente e produzirem ‘projetos coletivos de mudanças. As propostas de educação buscam o fortalecimento dos recursos humanos como sujeitos sociais capazes de conduzir projetos coletivos de mudanças’ (MELO, NASCIMENTO, 2003).

A contínua incorporação de conhecimentos por parte dos sujeitos permite aos trabalhadores entender seu papel na sociedade, a consciência crítica permite

formular definições sobre os papéis enquanto profissionais de valoração das capacidades como forma de potencialização individual e coletiva, de compromisso com a qualidade e a vida, e da posição de cidadão comprometidos com a sociedade. A prática educativa é entendida como essencialmente humana e fundamental para a transformação da realidade, voltadas à potencialização pessoal e profissional, de forma a produzir mudanças individuais e sociais e, sobretudo, buscar equalizar as relações de trabalho e contribuir para o desenvolvimento de ações autônomas que contribuam para as comunidades e sociedades em que os sujeitos se encontram inseridos.

Na educação dos trabalhadores, a contínua aquisição de conhecimentos, permite-lhes adquirir conhecimentos, competências, habilidades e a conseqüente potencialização para o exercício profissional com maior propriedade nas ações, segurança, qualidade e, sobretudo, maior autonomia. Esta acepção de educação destina-se a criar espaços de reflexão e ação, de constituição de sujeitos críticos, de valoração com base na solidariedade, vínculo e cooperação e fortalecimento dos sujeitos envolvidos nos processos educativos e no desenvolvimento das ações profissionais, visando ao bem comum social.

Nos recortes de textos, a educação no trabalho, destina-se ao desenvolvimento de ações, capacitação prática, desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para o empoderamento individual e coletivo.

‘Fueron indiscutibles los resultados alcanzados por el personal de enfermería en numerosos indicadores que midieron esta actividad; estuvieron presentes cambios favorables en el estilo de vida y otros forman parte del quehacer de nuestra formación, y abracan las mayores aspiraciones para un proceso continuo y un futuro mayor para lo bien de la comunidad’ (GONZÁLEZ, GONZÁLEZ, GUTIÉRREZ, 2002).

‘La necesidad de reconocer al paciente como un sujeto autónomo que tiene derecho a saber, opinar, y decidir sobre la conducta que pretenden asumir los profesionales de la salud; en la intención de promoverle su salud, evitarle enfermedades, diagnosticar, tratar y rehabilitar en caso necesario; y tener en cuenta que persona, la familia, la comunidad y la sociedad’ (JAIME, 2003).

Através de propostas desta natureza, passa-se a conceber um enfoque diferenciado, ou seja, capacitar os trabalhadores a desenvolverem determinados

procedimentos com mais autonomia e buscar a emancipação. O conhecimento adquirido fortalece o desenvolvimento profissional da enfermagem. A abrangência do processo educativo busca qualificação técnica associado às outras formas dos sujeitos se constituírem e potencializarem com o desenvolvimento de estudos para apresentação em eventos, e a pesquisa como forma de aprimoramento e difusão do conhecimento e o fortalecimento individual e coletivo.

No recortes de artigo a seguir, a organização do trabalho e a educação estão relacionadas a alguns fatores, tais como as condições socioeconômicas, a organização dos sistemas de saúde e a conscientização da população, associadas as novas exigências, considerando-se que:

‘El contexto descrito ha influido para que los avances tecnológicos en salud no hayan lo suficiente en el mejoramiento de la salud y de la calidad de vida de toda población. Por otra parte, los procesos de reforma de los sistemas de salud, fundamentados en postulados tales como: la universidad, solidaridad, integridad, aunados a procesos de descentralización política, administrativa y fiscal (NÁJERA, 2002).

A educação na enfermagem tem o papel de melhorar as capacidades na execução do trabalho, mas também de despertar para a aquisição de conhecimentos que permitam entenderem o papel dos sujeitos no meio social. A educação pode ser visualizada como destinada à capacitação dos trabalhadores com a finalidade de que estes, de posse de conhecimentos, tenham maior autonomia no trabalho e conseqüentemente atuar na atenção aos usuários, de forma mais autônoma e responsável. O desenvolvimento de conhecimentos ampliados permite à enfermagem fazer uma leitura diferenciada do processo de saúde, doença e dos fatores sociais, econômicos e políticos, os quais podem interferir positiva ou negativamente neste processo. O conhecimento das políticas educativas e como estas vêm sendo desenvolvidas pode ser influenciadores e/ou determinante na adoção de determinados comportamentos. Pode estar direcionado à reprodução de determinados modelos ou representar um avanço em relação à capacitação ampliada dos sujeitos, com vistas à autonomia e à emancipação.

A proposta educativa presente no artigo analisado busca, através de métodos alternativos de educação, formar/capacitar auxiliares de enfermagem em nível de graduação em enfermagem. Esta é visualizada como uma forma de potencialização

destes trabalhadores, ao oportunizar condições de crescimento pessoal e profissional, melhoraria da qualidade de vida e projeção social.

[...] Las implicaciones del concepto de cambio social en la educación, la práctica y la investigación de los profesionales de la salud se podría decir que la práctica de los estudiantes de las profesionales de la salud necesita moverse de un modelo de control social que usa el lente biomédico para ver los problemas y soluciones con énfasis en los agentes patógenos como causa externa de enfermedad, descuidando las raíces sociales de la enfermedad hacia un modelo de cambio social que permita retar el status quo e incorpore principios de empoderamiento, organización comunitaria, participación, concientización, selección de asuntos de importancia y prioritarios, dialogo problematizador y acción' (CANAVAL, 2000).

As mudanças sociais são dinâmicas, e estão orientadas para o futuro, que requer continuamente a intervenção das pessoas. Preconiza-se a interferência para a reprodução de determinadas ações ou de propostas na educação e na saúde na construção de conhecimentos. Espera-se que os sujeitos intervenham de forma mais autônoma, fundamentados em práticas que primam pela justiça social, equidade e, sobretudo, pelos preceitos de cidadania.

A autonomia, para Freire (1998), está relacionada a experiências que vão sendo tomadas, na qual a autonomia enquanto processo ocorre a partir da educação, conscientização e amadurecimento dos sujeitos ao longo da vida. O empoderamento, para Gadotti (1995), está em potencializar a educação para que os educandos busquem a autonomia. A potencialização da educação se dá a partir do diálogo, da crítica e da auto-crítica, da empatia, na interação e participação, enfim, de contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

Em Freire e Macedo (1990), o empoderamento dos sujeitos ocorre de outra forma, a visão é educativa, social e humana, a educação se dá a partir de uma relação dialética dos seres humanos com o mundo. A educação está relacionada à capacitação individual ou coletiva, mas também na transformação das experiências pessoais em experiências sociais. Neste sentido, a educação é fundamental como um projeto mais ampliado de desenvolvimento e empoderamento dos sujeitos. Freire e Macedo destacam que as relações entre os educadores e educandos, em determinados segmentos sociais e culturais, são o ponto de partida para entender como são construídas as experiências pessoais e a vigência destas nas relações de

poder, e o quanto podem representar no processo de empoderamento pessoal e social. Assim, o empoderamento se dá a partir da interatividade e da potencialização na relação entre educadores e educandos na construção de conhecimentos, de leitura da realidade social e das possibilidades de intervenção e transformação.

Semelhante a Freire e Macedo, mas direcionado ao empoderamento dos educadores, McLaren (2001) faz uma leitura de teóricos da educação, de cientistas sociais e de filósofos, para elencar uma série de preceitos para o empoderamento, entres os quais alguns foram pinçados e destacados: educadores empoderados necessitam compreender os propósitos da educação; valorizar a produção do conhecimento a partir das experiências vividas entre os educadores e educandos; entender que a educação é uma prática social que se desenvolve dentro de uma sociedade, sociedade que se caracteriza por relações de poder desiguais e assimétricas. Wendhausen e Saupe (2007) complementam afirmando que a participação social é uma das exigências para a efetivação de estratégias de promoção e consolidação de uma sociedade democrática e suscetível de influenciar nas políticas sociais de forma mais eqüitativa.

Para Kleba (2005), o processo de conscientização está relacionado ao curso de desenvolvimento pessoal a situação em que os sujeitos os vivenciam. Porque isso aumenta suas capacidades de apreender a realidade de forma produtiva, torna-se um instrumento de transformação, ao ampliar o poder de decisão e intervenção que se revela um processo de empoderamento. Contudo, Kleba salienta que o empoderamento não se restringe às experiências individuais, este necessita estar inserido em um processo social e coletivo de desenvolvimento de potencialidades. Para Kleba, o processo de empoderamento depende das expectativas e objetivos de pessoas e grupos em intervir de forma crítica sobre a realidade e o outro lado de influências e acontecimentos sociais encadeados ao meio sócio-ambiental, em um processo de transformação social.

Desta forma, salienta Kleba, a prática educativa é sempre diretiva, seja autoritária, seja democrática. Mas quando a diretividade do educador interferir na capacidade criadora, formuladora, indagadora dos educandos, restringindo-a, então ela se converte em manipulação e autoritarismo. Enquanto a instigação à crítica, a reflexão, a criação e a transformação se dão a partir da potencialização dos preceitos educativos no empoderamento dos sujeitos.

### **Análise crítica e reflexiva da categoria**

A concepção de propostas educativas que visam o desenvolvimento integral dos sujeitos, à humanização, à respeitabilidade e à equidade nas relações pessoais, profissionais e sociais, à autonomia, à transformação, e valorizam a capacidade de reflexão, conscientização e emancipação dos sujeitos no trabalho, são ações que criam possibilidades de potencialização e o empoderamento. A razão deste entendimento perpassa pela noção de que os sujeitos estando capacitados tecnicamente, conscientes da realidade, podem reformar as ações a serem desenvolvidas juntos aos usuários e organizações, assim, obter-se-ão ganhos pessoais, institucionais e sociais.

As reflexões teórico-práticas nos diferentes níveis de práxis podem embasar o fortalecimento dos sujeitos ao permitirem formas inovadoras de capacitação e potencialização dos profissionais de saúde, com o intento dos sujeitos em cuidar e educar sistematicamente através do diálogo franco, acessível e interativo entre os profissionais de saúde e os usuários. Essa transação de cuidado e educação pode ser vislumbrada como uma forma de empoderamento recíproco. Conseqüentemente, o empoderamento dos sujeitos enquanto profissionais e cidadãos destina-se a aclarar seu papel e suas possibilidades de intervenção social. A educação no trabalho, enquanto possibilidade de transformação, consciente em despertar os sujeitos para o desenvolvimento de relações equânimes entre os diversos segmentos sociais.

Conseqüentemente, a proposta de educação no trabalho e o empoderamento dos sujeitos parte da perspectiva de criar espaços de fortalecimento pessoal e social. O fortalecimento dos sujeitos nos diferentes espaços se dá pela mobilidade social nos diferentes cenários e contextos, em que os sujeitos podem ser agentes de transformação ou de adaptação a essas mudanças. A noção de não acabamento dos sujeitos, a concepção que aproxima as possibilidades de transformações através da educação, dos diferentes níveis de práxis, de organização do processo de trabalho, na inserção socioeconômica, cultural e política constitui-se na razão do contínuo investimento nos sujeitos.

Retomando os diferentes autores, percebe-se que o empoderamento pode ser desenvolvido a partir de diferentes concepções: para McLaren (2001), o empoderamento dos sujeitos está relacionado à construção de conhecimentos a partir da valorização das experiências vividas entre os educadores e educandos.

Para Kleba (2005), o empoderamento está relacionado ao fortalecimento dos sujeitos diante da possibilidade de utilizar-se deste como um instrumento de transformação social. Para Wendhausen e Saupe (2007, p.133), o empoderamento tem uma função de mediação enquanto processo, no qual “haveria a possibilidade de redistribuição de poder nas esferas pessoais, intersubjetivas e políticas, dos diferentes grupos sociais de interesses, que possuem níveis diferenciados de poder e controle de recursos”.

Em síntese, parte-se do princípio do empoderamento dos sujeitos para fomentarem a auto-confiança, as noções de autonomia vinculadas com responsabilidade e consecutivamente potencializarem as organizações e as comunidades. Na saúde e, especificamente na educação no trabalho, a inspiração em Freire sinaliza para o desenvolvimento de ações educativas de capacitação ampliada e de fortalecimento para o exercício profissional com autonomia, de poder intervir com maior propriedade nos diferentes segmentos sociais.

Para finalizar, necessita-se destacar que a construção deste capítulo possibilitou evidenciar a diversidade de propostas de educação no trabalho. Mostra o resultado da pesquisa, a importância que representa a educação no processo de trabalho, no binômio saúde-doença e os benefícios pessoais, profissionais, sociais e econômicos que podem ser obtidos com a educação dos sujeitos. Neste, se evidencia a multiplicidade de propostas e ações educativas que podem representar enquanto intervenção e transformação social. A educação envolve diferentes preceitos e propostas educativas, a relação de educar e cuidar, os níveis de práxis; construção de conhecimentos, e as possibilidades de intervenções e transformações sociais e empoderamento dos sujeitos.

## 6 CAMINHOS DA TRANSCENDÊNCIA

Freire (1995) diz que algumas propostas podem parecer visionárias ou utópicas, mas que a educação conscientizadora transcende a formação técnica, científica e profissional, em decorrência de que a educação necessita também de sonhos e utopias. Assmann (1999) salienta que é possível terem-se visões diferenciadas de realidade, dos objetivos que se possam ter: da conservação ou da transformação. As transformações dependem dos interesses sociais e podem alterar-se conforme os processos de mudanças sociais. Assim, ratifica Assmann, as ideologias representam os sistemas que se orientam no sentido da estabilização e da reprodução da ordem vigente, enquanto que as utopias definem as representações, aspirações e imagens de desejo que se orientam pela ruptura da ordem estabelecida e exercem uma função subversiva. Desta forma, a ideologia relaciona-se com a conservação e a utopia com a transformação e a crítica.

A construção deste capítulo busca fazer algumas considerações em relação a alguns preceitos que possam ser coadjuvantes na construção de propostas educativas que estejam compromissadas com os sujeitos trabalhadores, com os usuários, instituições e sociedade. O desenvolvimento destes apontamentos é decorrente de experiências adquiridas na área assistencial, administrativa e na coordenação de programas de educação no trabalho, interação com profissionais da área de educação, da saúde e da enfermagem, pesquisas bibliográficas que subsidiaram o projeto de construção da tese e as informações advindas dos dados coletados para a efetivação desta pesquisa.

Estas breves reflexões não têm a função de receituário: são concisos apontamentos, que têm por objetivo traçar algumas considerações, em suscitar, motivar e quiçá subsidiar alguma proposta de educação no trabalho. Este arrazoado de informações envolve estruturação, teorias, propostas. Por serem incipientes e transitórias, tais informações não têm a intenção de ser finalizadoras, mas de serem criticadas e refletidas, no sentido de serem ou não serem aproveitadas.

## **6.1 Possibilidades de transcender a partir da organização do processo educativo**

Nesta concebe-se utilizar diferentes metodologias de ensino-aprendizagem, como a aprendizagem significativa, a metodologia problematizadora, a aprendizagem como foco da transformação; a aprendizagem pelos diálogos abertos; as metodologias alternativas de educação; o trabalho como fonte do aprendizado; a produção de conhecimentos para fundamentar as ações; a educação como forma de Inclusão, ascensão pessoal e profissional. Transformações em plano pessoal, profissional, social, a transformação pelo trabalho em equipe; a articulação no desenvolvimento de conhecimentos a partir das teorias e das práticas; a busca pela excelência nas ações; socialização de conhecimentos; compatibilização das necessidades pessoais, dos serviços e populações.

Para tanto, compreende-se que a possibilidade de transcender pode estar em assumir compromissos pessoais e sociais; desenvolvimento de conhecimentos consonantes as demandas sociais; conquistas pessoais e profissionais; construção de significados no trabalho; em dar visibilidade ao trabalho; desenvolver competências genéricas e específicas; no fortalecimento dos educandos na construção de conhecimentos; na humanização do processo educativo; na integração da assistência, docência e pesquisa; no investimento em grupos de estudos, pesquisas e produção científica; no reconhecimento das questões pessoais, na satisfação profissional e social; na sistematização do trabalho em substituição às rotinas; no trabalho criativo; na transformação de hábitos profissionais e pessoais; na valorização social da profissão.

Suscita a pesquisa que as possibilidades de transcender podem estar na definição das necessidades educativas em concebê-las a partir dos sujeitos trabalhadores, dos usuários e das instituições: as necessidades dos sujeitos estão no aperfeiçoamento dos recursos humanos, de conhecimentos; na ascensão, profissional e social; na capacitação e qualificação das pessoas; na consolidação de competências para a autonomia; na construção de conhecimentos; no crescimento e aperfeiçoamento humano; no desenvolvimento intelectual e na consciência cidadã; na satisfação da equipe de enfermagem. As necessidades dos usuários incluem à atenção integral a população, ao nível de exigência dos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de intervir; incluem também o compromisso com a

qualidade da assistência as pessoas; atender as necessidades de saúde da população; buscar a satisfação dos clientes. As necessidades das organizações estão em atender a mudanças no setor produtivo; capacitação para as necessidades tecnológicas e científicas; manter a competitividade dos mercados; desenvolvimento de novas tecnologias, fortalecimento econômico para re-investimento social.

## **6.2 Possibilidades de transcender com a utilização das teorias educativas.**

A leitura dos textos nos periódicos evidencia que em inúmeras propostas de educação no trabalho, não está vinculada a uma teoria educativa de sustentação. Assim, entende-se que as possibilidades de transcender possam potencializar-se com a utilização das teorias educativas. Entre estas, a teoria problematizadora de educação de Paulo Freire e da aprendizagem significativa.

A teoria Freireana antevê a educação consciente e coerente com a realidade, com as práxis dos sujeitos, também é antagônica ao objetivismo, ao tecnicismo exacerbado, à repetição acrítica e não reflexiva. A relação entre teoria e prática é dialeticamente relacionada, a teoria formula a prática e a prática se concretiza na teoria. Na medida em que se teoriza a prática e utiliza-se da prática para realimentar a teoria, está se fazendo um movimento de se apropriar, refletir e conhecer, de construir em oposição ao repasse acrítico de conhecimento. O conhecimento, nesta vertente, é dinâmico, porque se adapta, constrói-se a partir dos conhecimentos e das diferentes realidades de educadores e educandos, ocorrendo em sentido contrário à transferência, depósito, memorização, retenção, acumulação e armazenamento de conhecimentos.

Na visão Freireana, os educandos e educadores são sujeitos, e não objeto da educação. Nessa relação, ambos se propõem a conhecer e utilizam-se de diferentes métodos para se aproximar do objeto a ser conhecido. A educação é um processo de conhecimento onde todos ensinam e todos aprendem, em um processo de criação e re-criação, sendo a prática da educação uma forma de construção de conhecimento. A educação no trabalho enquanto processo educativo necessita ser concebida a partir do contexto em que se propõe que seja desenvolvida, e deve ser fundamentar na teoria e na prática enquanto prática educativa crítica e reflexiva. O método é a práxis, tem base na ação e na reflexão, que são os preceitos para a

transformação.

A importância da concepção educativa de Freire para a enfermagem está no desafio que representa repensar a educação e o cuidado, com superação aos moldes tecnicistas que privilegiam o fazer em detrimento ao saber. Para tanto, necessita-se transcender o modelo educativo de reprodução, transmissão e pensar a educação na perspectiva crítica que permita a construção de propostas alternativas de educação, para a promoção, a autonomia, emancipação e empoderamento dos sujeitos.

Por outro lado, entende-se que as podem estar em os preceitos da aprendizagem significativa, que partem do princípio de que o educando, ao incorporar os conteúdos cognitivamente, esteja vinculado à aprendizagem pró-ativa, para que possa fazer a conexão de uma determinada informação com o seu conhecimento, ou seja, a aprendizagem significativa ocorre quando faz sentido, quando o novo conhecimento pode ser construído a partir do conhecimento já existente. Na aprendizagem significativa o conhecimento constitui-se uma forma de promoção das potencialidades dos sujeitos, em decorrência de projetar a articulação entre sujeitos e a realidade em que se encontram inseridos.

### **6.3 Possibilidades de transcender com a adoção de políticas de estruturação dos serviços de educação no trabalho.**

Entende-se que uma das formas de transcender esteja na definição de planos político-pedagógicos, nas abordagens de educação, na interação com os serviços e equipes, com os profissionais e usuários. Na estruturação dos serviços necessita-se definir a área física, os materiais e equipamentos, principalmente os recursos humanos. Parte-se do princípio de que o desenvolvimento de ações nas diversas áreas, aqui inclusas a educação no trabalho, necessita ser dotado de estruturação que permita o desenvolvimento das atividades. Silva, Pereira e Benko (1989) preconizam a importância de uma área física específica adequada à educação, com recursos materiais, equipamentos e didáticos de forma a desenvolverem-se os programas educativos. Salientam que independente do sistema de operacionalização dos programas, existe a necessidade de preverem-se quantitativamente e qualitativamente os educadores e coordenadores.

A adequada estruturação física pode constituir-se fator de facilitação, enquanto as deficiências estruturais dos serviços de educação podem restringir o pleno desenvolvimento dos processos educativos. Bagnato (1999) refere que uma das principais limitações ao desenvolvimento dos programas de educação no trabalho está relacionada à falta de espaço próprio, materiais e equipamentos, dificuldade de promoção e divulgação das atividades. Estudos de Cecagno e Siqueira (2006) evidenciam que as principais limitações à implantação de um serviço de educação continuada são atinentes a questões como recursos humanos, materiais e financeiros.

Jericó; Castilho (2004) destacam que na estruturação de um centro de educação no trabalho importa a definição dos custos de implantação e manutenção deste serviço. Para a implantação necessita-se ter clareza dos custos que envolvem os recursos humanos, equipamentos, materiais e despesas gerais. As despesas com pessoal referem-se aos custos com coordenação, educadores, remuneração de palestrantes, hospedagem, alimentação e transporte. Os custos com materiais envolvem apostilas, fotocópias, transparências, materiais de divulgação, disquetes, CDs, canetas, giz, certificados, entre outros. Os custos com equipamentos referem-se à aquisição, manutenção e locação de projetores, televisores, vídeos, retroprojetores [...]. As despesas gerais incluem custos com alimentação, café, copos. Acrescente-se a montagem de biblioteca com materiais didáticos; livros, periódicos, jornais e revistas [...].

Prevê-se que inicialmente se possa definir a área física própria para o desenvolvimento da educação no trabalho; rubrica financeira própria; equipamentos: multimídia, computadores com acesso à Internet; constituir uma biblioteca com materiais didáticos; livros, periódicos, jornais e revistas [...].

A possibilidade de transcendência pode estar no provimento de projetos institucionais de educação semelhante ao que propõem Schmidt e Backes (2002), que buscam sinalizar e sedimentar os caminhos a serem trilhados na efetivação de uma proposta institucional de educação. Nesta, está inclusa um conjunto de estratégias, normas, habilidades necessárias para o desenvolvimento das propostas educativas, comprometidas com a transformação social. A partir do que propõem Schmidt e Backes percebe-se que a possibilidade de transcender esteja no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar na construção de um processo educativo contínuo de superação pessoal, profissional, de exercício efetivo da

cidadania e valorização pessoal. Na perspectiva do desenvolvimento de um Projeto Institucional de Educação, Schmidt e Backes (2002, p.42) articulam que a

a política institucional transformadora na saúde, como um conjunto de estratégias, normas, habilidades necessárias para o desenvolvimento de uma determinada proposta, vislumbrando a perspectiva de criação de uma nova realidade, que, necessariamente, não elimina a anterior, mas obrigatoriamente a transcende. Isto significa que deva acontecer um trabalho interdisciplinar na construção de um processo educativo contínuo de superação pessoal e profissional, de exercício efetivo da cidadania e valorização pessoal, bem como compromisso profissional de todos trabalhadores e dirigentes na perspectiva de melhor qualidade dos serviços e de atenção à saúde da população nesta instituição. Uma política que defenda a vida, a ética e a solidariedade enquanto pressupostos humanísticos e o avanço tecnológico como meio e suporte para tal intento.

Estudos realizados por Ferraz e Backes (2005) mostram que existe uma dualidade de situações: por um lado, a não existência de políticas institucionais nas diversas organizações nas quais desenvolveu seu estudo. Por outro lado, o estabelecimento de políticas de educação valorizadas e destacadas pela maioria dos respondentes, os quais consideram que as definições de políticas educativas sejam preponderantes na construção de conhecimentos, na troca de informações entre a equipe multidisciplinar, de integração das diferentes áreas, embora estes preceitos não façam parte de seu processo de trabalho. Na definição de uma política indicam a possibilidade de um centro de estudos, com sistema de coordenação colegiada com representantes de diferentes áreas e com o desenvolvimento de ações em equipes multidisciplinares e interdisciplinares. Por outro lado, alguns entendem a definição de política institucional de educação como necessária, embora considerem importante a interdisciplinaridade, entendendo que esta não se constitui na realidade das organizações de saúde.

A idealização do estabelecimento de um PPIET (Plano Político Institucional de Educação no Trabalho) destinar-se-ia à redução das iniquidades nas relações e ao fortalecimento individual e coletivo e tendo como intuito procurar aproximar teoria e prática; de interligar o cuidar e o educar. Para que esta se torne efetiva, propõe-se a adoção de algumas medidas como: definir estratégias de ensino-aprendizagem, com horários, conteúdos, formas de aprender e ensinar. Também projetar estratégias alternativas de aprendizagem, como participação em eventos, ensino a distância,

visitas, estágios, especialização [...]; constituir formas diferenciadas de aprendizagem, com a instituição de grupos de estudos, e o desenvolvimento de pesquisas; promover a interação/integração entre os diversos segmentos profissionais (SCHIMIDT, BACKES, 2002).

Importa constituir a direção do programa de forma colegiada, para tanto, vislumbra-se que neste estejam incluídos representantes dos educandos, dos educadores, da diretoria/administração, recursos humanos, representantes das áreas auxiliares e de apoio e da administração dos serviços de enfermagem. Também estimular a participação interativa de educadores e educandos na definição das estratégias educativas, datas, horários, conteúdos, tipos de atividades a serem desenvolvidas.

A ausência de propostas educativas sedimentadas, que se pode ver em inúmeros programas de educação no trabalho, em fase de concepção, implantação e desenvolvimento, sofrem uma série de percalços que no transcorrer das atividades acabam fragilizando o programa e colocando sua viabilidade em risco. Para tanto, nesta ensaia-se algumas propostas de viabilização e de transcender as formas que até então venham se apresentando. Para tanto, salienta-se que as possibilidades de transcender na educação no trabalho pode estar relacionado ao desenvolvimento de ações compartilhadas na qual coordenadores, educadores e educandos tenham a noção que o programa de educação no trabalho não seja um apêndice dos demais serviços. Os programas de educação no trabalho necessitam estar firmemente conectados com os demais serviços. O somatório de esforços representa uma forma de potencialização dos serviços, decorrente do que vem sendo explicitado, com a educação não somente atrelada ao programa. Os coordenadores e educadores necessitam terem clareza das ações administrativas a serem implementadas para viabilizar o programa.

A possibilidade de transcender está em sair dos momentos estanques de educação no trabalho. A educação pode se dar em todos os momentos e lugares. As atividades do cotidiano mediadas pela dialogicidade constituem-se em amplo espaço de aprendizado, que pode ser crítico, indagativo, reflexivo, que busca as transformações dos sujeitos trabalhadores a atuarem com mais segurança, autonomia e conseqüentemente galgarem maior visibilidade pessoal e profissional.

#### **6.4 Possibilidades de transcender a partir de projetos inovadores de educação no trabalho.**

Algumas propostas/projetos de educação no trabalho diferenciam-se pela forma como são concebidos e implementados, entre estes merece destaque o delineamento de projetos de educação no trabalho a partir das necessidades individuais, coletivas e organizacionais na possibilidade de articulação entre docência e serviço, conforme preconizado por Backes *et. al.* (2000); Santana *et. al.* (2005); Gutiérrez (2001). Concepções desta natureza constam também na Portaria 198/2004 do Ministério da Saúde e ratificado pela Portaria 1.996/2007 na redefinição de novas diretrizes e estratégias para a implantação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde.

Evidencia a pesquisa algumas propostas educativas, que merecem serem pinçadas e destacadas, entre estas estão: o Projeto Larga Escala - PLE descrito por Almeida e Soares (2002) e por Neto e Soares (2004). Este projeto é resultado de acordo interministerial, envolvendo os Ministérios da Saúde, Educação e Cultura, Previdência e Assistência Social e Organização Pan-Americana de Saúde, com o objetivo de qualificação e capacitação profissional de profissionais de enfermagem.

Almeida e Soares (2002) descrevem que a ação educativa partiu da concepção de descentralização como compromisso de formação e capacitação dos trabalhadores, na qual se utilizou o espaço do trabalho como princípio educativo vinculado à utilização da metodologia problematizadora para o desenvolvimento de sujeitos críticos que tivessem como referência as realidades dos serviços de saúde e reconhecessem a participação dos diferentes atores (educadores, educandos e usuários) na defesa mútua de interesses. Esta proposta tem por base a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, mediados pelas diferentes realidades e ambientes de trabalho.

Neto e Soares (2004) preconizam que esta constitui-se em uma proposta alternativa aos programas de capacitação para o trabalho, pois procura a integração entre educação e trabalho a partir da metodologia problematizadora, na qual assume-se a educação como prática transformadora, e o trabalho como a forma na qual os sujeitos se constituem. Nesta proposta, o princípio pedagógico considera o trabalho como princípio educativo que se efetiva a partir do diálogo, considera também a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, a

integração entre teoria e prática, a construção coletiva do saber a partir da visão crítica da realidade, a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade.

A proposta de Backes *et. al.* (2002) prevê que a educação no trabalho possa se dar já durante a formação acadêmica, como forma de desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesta proposta, parte-se do princípio de estabelecerem-se parcerias docência-serviço, com vistas a ultrapassar os limites da universidade, facilitando a troca de saberes, o trabalho interdisciplinar e a transformação da realidade. Na efetivação desta proposta, levam-se em consideração os conhecimentos advindos das experiências profissionais. A partir destes saberes permite-se apontar com maior propriedade a realidade dos serviços, as trocas de experiências e as possibilidades de intervenção.

Por sua vez, Assad, e Viana (2005) defendem que o conhecimento da enfermagem não é construído somente por meio de estudos acadêmicos, mas também pelas experiências do cotidiano, a partir de cada realidade, na qual a transformação do conhecimento teórico em prática assistencial está se construindo sobre novos conhecimentos. O somatório de experiências, percepções, interpretações e reflexões são condicionantes importantes para a tomada de decisão. Uma das formas de superação do modelo tecnicista e reducionista está na associação entre teoria e prática e assim transformar o ambiente de trabalho em laboratório de aprendizagem, utilizando esta infra-estrutura para partilhar, construir e divulgar o conhecimento. Assim, o aprendizado através da prática se dá na troca de informações o que facilita a socialização de conhecimentos.

Santana *et. al.* (2005) que preconizam a utilização da tecnologia de educação a distância em decorrência do fato de que esta modalidade educativa vem se constituindo em experiência viável na graduação e na pós-graduação, assim como na efetivação do Sistema Único de Saúde. Destaca-se que a educação à distância enquanto meio facilitador de propostas educativas inclui as diferentes formas de ensino-aprendizagem, nas quais educadores e educandos estabelecem formas de comunicação, além das reuniões em sala de aula. Nestas incluem-se alunos distribuídos geograficamente que estudam sozinhos, durante um período de tempo, mas participam de reuniões de grupos regulares em centros de estudos ou telepostos, com ou sem a presença de educador.

Esta modalidade educativa também pode ser importante em situações na quais educadores e educandos moram na mesma localidade e atuam na mesma

instituição, mas que por motivos diversos não há conveniência de horários e não por problemas de distâncias físicas. O anexo da Portaria nº 198/2004, que institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, estabelece diretrizes e orientações para a operacionalização desta política e sugere como eixo de ação, a dinamização de recursos para a utilização da educação a distância como tecnologia pedagógica para a Educação Permanente.

Cordero (2002) preconiza que em decorrência da importância do contínuo fortalecimento nas práticas educativas no desenvolvimento técnico e humanístico, necessita-se constantemente participar de diferentes alternativas de atualização profissional. Entre as possíveis alternativas destacam-se a 'aprendizagem autodidata', na qual a pessoa recorre por si mesma às fontes de conhecimento, em um processo de reflexão permanente e com o interesse de fundamentar cientificamente suas ações no cotidiano de trabalho. A relação do que faz no cotidiano, envolvendo estudos sobre o tema em que se tem vivências práticas permite a reflexão e o refazer das ações. A educação no trabalho, enquanto alternativa de processo educativo, tem por finalidade cobrir as deficiências curriculares, propiciar capacitação no trabalho e atualização nos modelos emergentes do exercício profissional.

Na efetivação das propostas educativas, na padronização de técnicas e procedimentos, preconiza-se integrar os conhecimentos básicos advindos do período de formação com as práticas de cada unidade de atenção. A capacitação passa a ser entendida como o contínuo avanço de conhecimentos a novos procedimentos. A responsabilidade pela qualificação no trabalho é individual, coletiva e institucional.

A proposta de educação para o trabalho denominada de 'projeto-problema', descrita por Aguilar e Mejía (2004), destina-se a suprir o espaço entre a formação e o exercício profissional. O 'projeto-problema' tem como elemento central os preceitos da andragogia, que consistem no planejamento de atividades educativas de acordo com um cronograma de trabalho a ser desenvolvido em condições reais, em contextos sociais, profissionais e culturais que sejam tangíveis e concretos. Assim, o 'projeto-problema' constitui-se em uma proposta que representa uma alternativa didática que tem por base um comportamento orientado em torno de problemas. Esta proposta caracteriza-se por sua relação com o trabalho que realiza, porque pode adaptar-se aos interesses particulares dos educandos, estimular a criatividade,

o trabalho interdisciplinar e favorecer a convivência.

A educação no trabalho, nesta proposta, enfatiza o teórico e o conceitual, que se desenvolve a partir dos aspectos humanos e filosóficos da profissão, através da andragogia, a qual preconiza que o contínuo desenvolvimento humano inclui a capacidade de pensamento, auto-gestão e qualidade de vida e criatividade. Destacam Aguilar e Mejía, a importância da continuidade nos processos educativos como alternativa de superação das instituições de saúde, que mediante seus próprios recursos, podem promover o enriquecimento mútuo e o desenvolvimento de pessoal, o que significa conhecer, humanizar e qualificar os serviços de saúde.

Gudiño e Cancino (2003) destacam que a educação por competências consta de três aspectos básicos: o desenvolvimento de conhecimentos gerais, que são assumidos como generalizáveis; o desenvolvimento de conhecimentos ocupacionais e experiências no trabalho. O desenvolvimento e capacitações baseados em competências necessitam atenção do desenvolvimento de pessoal em todos os níveis. Desta forma, educação baseada em competências provê um marco de trabalho para a formação de habilidades, relações e equidade social.

Assim, na educação baseada em competências, o objetivo está em reunir atributos de que os indivíduos são capazes e críticos para desempenhar funções dentro de determinadas normas específicas. A educação por competências nestes moldes destina-se a definir os critérios de desempenhos; reunir evidências sobre o desempenho individual; comparar as evidências com os resultados específicos; preparar planos de desenvolvimento para áreas que sejam consideradas não competentes.

Visto de outra forma, na efetivação das propostas de educação no trabalho parte-se do entendimento de que a educação possa se dar em locais, momentos e formas diferenciadas. Assim, necessita-se transcender ao sistema de aulas, pontuais, reducionistas, esparsas, localizadas no tempo e no espaço para formas diferenciadas de constituir conhecimentos.

Backes *et. al.* (2000) prevêem a participação da universidade na formação e na continuidade do processo educativo durante e após a formação acadêmica. Nesta, preconiza-se a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e a continuidade do processo educativo dos egressos. Nesta forma de ver, preconiza-se que o fomento da parceria docência-serviço possa ser um diferencial na sistematização dos saberes e na conseqüente intervenção e transformação da realidade. Entende-

se ser profícua a inter-relação da teoria com os conhecimentos adquiridos nas experiências de trabalho.

Santana *et. al.* (2005) ratificam a importância das instituições estaduais e federais de ensino superior na implementação de programas de educação a distância nos níveis de graduação e pós-graduação, o que pode representar uma importante estratégia de educação aos trabalhadores. Sendo esta, uma importante alternativa na capacitação de recursos humanos para a consolidação do SUS. Entende-se a associação das tecnologias de educação e de informações e a interação entre os coordenadores de programas, educadores e educandos das instituições formadoras, como possibilidade de contribuição para a implementação de programas de educação no trabalho. Presentemente são aproximadamente trinta universidades federais e estaduais brasileiras que vêm desenvolvendo cursos de formação, capacitação e pós-graduação.

Diz Gutiérrez (2001), que a OPAS vem apoiando iniciativas de educação no trabalho que utilizam as tecnologias de educação a distância. Experiências desta natureza vêm sendo desenvolvidas em países como Argentina, Cuba, Republica Dominicana, Nicarágua, Equador, Colômbia, Venezuela e Panamá. A Portaria 1.996/97 no artigo 4º, inciso IV, V e VI dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente no Brasil, destacando a importância de se constituir Comissões de Integração Ensino-Serviço, para a consolidação de propostas de articulação das parcerias entre ensino e serviço para a formação, desenvolvimento de recursos humanos para a saúde.

A transcendência pode estar relacionada à utilização e/ou desenvolvimento/adoção de macro políticas de fomento à capacitação de recursos humanos em enfermagem. A adoção de políticas abrangentes de educação no trabalho, entendida como uma das estratégias constitutivas de desenvolvimento de recursos humanos em saúde e enfermagem pode estar na articulação de parcerias entre diversas instituições, como fundações filantrópicas, organizações oficiais internacionais como OEA, OPAS, associações profissionais e acadêmicas, associações nacionais e internacionais, centros colaborativos da OPAS/OMS, universidades e centros de formação, sindicatos profissionais, organizações não-governamentais e outras entidades de interesse.

Para Malvárez e Castrillón-Agudelo (2005b), as políticas de recursos humanos em enfermagem na América Latina incluem as experiências de

cooperação técnica no apoio ao desenvolvimento de programas de capacitação, de líderes, professores e especialistas; produção de livros textos; estudos multicêntricos; criação de redes; fomento a pesquisa e divulgação em eventos; e a introdução de melhoramentos na formação de enfermagem na América Latina. Desenvolvimento de programas de profissionalização de 'ajudantes' e auxiliares de enfermagem, e ainda a implementação da tecnologia de educação a distância.

Para Malvárez e Castrillón-Agudelo (2005b), o desenvolvimento de programas educativos vem se ampliando na América Latina. Assim, encontram-se proposições de educação para a melhoria da qualidade do cuidado e dos serviços, de desenvolvimento de estruturas, lideranças em enfermagem, de reorientação da educação básica e permanente em serviço. Nesta perspectiva alguns empreendimentos podem ser destacados:

O PRODENS constitui-se um projeto de desenvolvimento do ensino na enfermagem, vêm sendo desenvolvido pela Universidade do Vale, Cali Colômbia; Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil; Universidade Católica, Santiago, Chile; Universidade Autônoma de 'Nuevo León', Monterrey, México. Programas de APS, que se compõem proposições de programas atenção básica à saúde, que vem sendo desenvolvidos em cidades como Belo horizonte, Brasil; Valdivia, Chile; Bogotá, Colômbia; Monterrey, México. Incluem-se outros projetos de desenvolvimento da enfermagem, os quais vêm se desenrolando em diversos países da América Latina e Caribe, com destaque para CIPE, 'Classificação Internacional das Práticas de Enfermagem'; PRODEC, 'Programa de Desenvolvimento da Enfermagem em Centro América e Caribe; REAL, 'Rede de Enfermagem da América Latina, [...] (MALVÁREZ, CASTRILLÓN-AGUDELO, 2005b).

A oportunidade de transcender pode estar na adoção de programas de educação à distância com metodologias inovadoras com vistas à transformação de auxiliares em técnicos de enfermagem; realização de eventos com diferentes enfoques, simpósios de políticas de regulação em recursos humanos, colóquios de pesquisa, reuniões de órgãos representativos de classe. A transcendência pode estar relacionada ao estabelecimento de prioridades de desenvolvimento nas agendas de desenvolvimento de recursos humanos em enfermagem.

As prioridades podem estar na necessidade de análise permanente do impacto da globalização e das reformas de saúde; criação e potencialização de

bases de dados e sistemas de informação em enfermagem; criação e formação de redes; definição de linhas e políticas de pesquisas, promoção e disseminação do conhecimento; investimentos na capacitação para a pesquisa com o fortalecimento dos pesquisadores; inclusão de assuntos de enfermagem nas políticas de saúde pública, inclusão da perspectiva da enfermagem na análise e decisões das políticas sociais, fortalecimento da imagem pública da enfermagem, construção e fortalecimento de alianças; revisão do modelo educativo, promoção do pensamento crítico (MALVÁREZ e CASTRILLÓN-AGUDELO, 2005b).

Pressupõe-se que a possibilidade de transcender esteja na promoção e no fortalecimento da educação no trabalho de forma contínua e permanente, com formação de professores e gestores a partir de novos paradigmas educacionais, definição de políticas de pós-graduação, promoção de mudanças na organização no trabalho, mudanças dos programas de organização no trabalho, renovação dos programas de educação no trabalho e articulação com programas de qualificação dos serviços de enfermagem (MALVÁREZ e CASTRILLÓN-AGUDELO, 2005b).

A transcendência pode estar vinculada ao estabelecimento de parcerias e cooperação técnica entre os serviços, tais como universidades e organizações governamentais, entidades de classe na projeção de ações educativas e de saúde vinculadas às necessidades e especificidades dos indivíduos e comunidades. Nesta, poder-se-ia incluir a adequação dos programas de formação e educação no trabalho, de modo a fornecer respostas às necessidades das populações e serviços de saúde com modelos de atenção e participação, adequados às condições econômicas, políticas e sociais e de proteção dos sujeitos envolvidos nesse processo. Outras ações possíveis são: estabelecimento de políticas, planos e regulação de recursos humanos para a promoção e orientação na realização de análises estratégicas, definição e desenvolvimento de políticas, planos e projetos de recursos humanos; modernização da gestão em recursos humanos em enfermagem com melhorias nas condições e meios de trabalho, adequação no sistema de dotação e distribuição de pessoal; aumento da pertinência e melhoria da gestão de educação no trabalho consignada à qualificação da assistência de enfermagem (MALVÁREZ e CASTRILLÓN-AGUDELO, 2005b).

A transcendência pode estar no desenvolvimento de propostas educativas conforme relatado na experiência envolvendo a Universidade de Loja no Equador e a OPAS, descrita por González, Bermeo, Briceño e Ortíz (2003). Nesta proposta,

procurou-se integrar diferentes setores sociais, instituições, organizações populares; buscou-se também o fortalecimento dos serviços de saúde, para melhorar a atenção aos sujeitos usuários; melhorar a relação com a comunidade, as organizações, impulsionar a capacidade resolutiva das unidades operativas para a promoção da saúde.

Também definiu-se o diagnóstico das necessidades educativas a ser realizado através de um processo de reflexão individual e coletiva envolvendo os trabalhadores de saúde, educadores e líderes comunitários; desenvolvimento dos conteúdos a partir das necessidades dos sujeitos educandos, sujeitos usuários e serviços; a articulação entre as modalidades educativas, conteúdos, metodologias de ensino-aprendizado, ações conjuntas entre educadores e educandos.

Por fim, necessita-se resgatar o que foi enunciado no preâmbulo deste texto, na qual se dizia que a intenção não era estabelecer prerrogativas de como formular propostas de educação no trabalho, até porque no olhar para as realidades, visualizam-se fragilidades e potencialidades, que ora são semelhantes ou diferentes de acordo com a temporalidade, região e país. Na brevidade deste texto procurou-se pontuar algumas ações que podem suscitar a reflexão em olhar a educação no trabalho de forma conjuntiva com as diferentes realidades dos sujeitos e a partir das necessidades sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste estudo envolveu um somatório de experiências, estudos, reflexões, de contínuas idas e vindas, construções e reconstruções. Os estudos desenvolvidos para a elaboração do anteprojeto de pesquisa sinalizavam para um determinado horizonte e permitiam alguns entendimentos sobre os processos educativos. As aulas teóricas, e a conseqüente agregação de novos conhecimentos, a constante interação com colegas e professores do grupo de estudos e pesquisa, o acompanhamento e participação na apreciação de anteprojetos, projetos e outros trabalhos começaram a sinalizar internamente algumas incertezas sobre os caminhos a serem percorridos na construção da tese. Na verdade, a hesitação estava na escolha dos rumos a serem seguidos. Assim, muitas certezas foram se diluindo em razão de novas formas de conceber.

Até o momento de iniciar a construção da tese, tinha em mãos um anteprojeto de pesquisa e o acréscimo de uma incomensurabilidade de conhecimentos que ora subsidiavam e fortaleciam minhas concepções, ora suscitavam receios, ceticismo, hesitações e descrenças. Ao que parece, esses momentos, ao invés de fragilizarem, passaram a fornecer re-significações em relação aos caminhos a serem trilhados. Por bem, as discussões, interações e reflexões no grupo de pesquisa, serviram de laboratório para focalizar as fragilidades e as potencialidades do projeto de tese que começava a ter forma, sentido e volume.

A inserção no EDEN, com a participação nas reuniões, desenvolvimento de projetos, de trabalhos para eventos, artigos, exposição do projeto de qualificação da tese, e o convívio com os colegas do mestrado e doutorado e com os professores representaram uma importante estratégia de construção individual pela contribuição coletiva.

A tese é o produto final de um intenso/extenso processo de construção que redundou na sua apresentação. Infelizmente, em decorrência da limitação de tema, do espaço temporal e da necessidade de aprofundamento teórico, os recortes que são feitos limitam sua expansibilidade.

A partir da base que se manteve, dei continuidade às construções.

Acrescentei uma pesquisa criteriosa sobre o que vinha sendo publicado nos periódicos de enfermagem, em trabalhos publicados em eventos, livros e outras formas de publicação. Estes estudos sinalizavam para alguns entendimentos: a maioria dos artigos publicados em livros, periódicos e trabalhos em eventos é de autoria de professores e alunos inseridos na academia. Os estudos desenvolvidos por profissionais ligados à assistência são escassos e na sua maioria decorrentes de trabalhos em eventos.

Os conhecimentos advindos destes estudos permitiam prospectar algumas assertivas: a ênfase na produção científica na enfermagem teve uma evolução no número de artigos a partir da instalação de cursos *stricto sensu*; a educação em saúde e no trabalho passou a utilizar-se de teorias educativas que subsidiassem suas propostas, em especial a teoria Educativa de Paulo Freire; a produção intelectual na enfermagem no Brasil e na América Latina está intimamente ligada à produção acadêmica; o fortalecimento e a configuração de novos eventos constituem-se formas de potencializar a produção científica; na produção acadêmica, as concepções estão presentes em programas de educação mais abrangentes, enquanto que nos serviços projetam-se programas mais técnicos. Entretanto, as diferentes concepções evidenciadas não são excludentes, portanto, o desafio, está em articular a aproximação da docência e serviços, teoria e prática, relação entre educador e educando, aproximação das ações educativas e cuidativas, como forma de potencialização dos processos educativos.

O contexto da enfermagem na América Latina mostra uma diversidade de situações, nas quais podem ser incluídas: diferentes formações e qualificações, inserção profissional e social, quantificação e determinação de pessoal em relação à população, concentração em determinadas regiões, migração de enfermeiras de países latino-americanos para América do Norte, Europa e Oceania principalmente. Esse quadro associa-se ao déficit quantitativo e qualitativo na grande maioria dos países e a concentração em grandes centros, acentuando as dificuldades de recursos humanos em determinadas regiões. Entretanto, evidenciam-se propostas de ações para resolução destas questões, as quais vêm sendo preconizadas e permeadas por entidades de classe, fundações filantrópicas, entidades privadas, órgãos governamentais e organizações internacionais como OMS e OPAS que em declaração conjunta com ministros e secretários de saúde, lançaram a Agenda de Saúde para as Américas 2008-2017, com um enunciado de intenções com o objetivo

de propor ações de resolução em áreas consideradas críticas e de acordo com as prioridades e especificidades de cada região.

Em relação aos artigos pesquisados, a pesquisa mostra que na maioria dos países latino-americanos as propostas de educação no trabalho são mais técnicas e têm uma ênfase mais centrada na resolução dos problemas. Os autores, na sua grande maioria, são enfermeiros(as) licenciados(as) ligados a academia, a assistência e profissionais da área de saúde, em especial médicos. Diferentemente, no Brasil os artigos publicados mostram uma dualidade de situações: artigos escritos por enfermeiros ligados à assistência têm um direcionamento mais técnico, enquanto que artigos advindos de autores advindos da academia trazem uma concepção mais teórica. A maioria dos autores são professores, profissionais em processo de qualificação e alunos de graduação inseridos em projetos de estudos e pesquisas. Observa-se que existe um movimento de aproximação entre a academia e os serviços de saúde, com os quais se pode supor o desenvolvimento de ações conjuntivas, com o empoderamento individual, coletivo, institucional e social.

Os dados coletados para a construção desta tese foram organizados com a construção das categorias e estruturas de respostas permitem entender que existe uma diversidade de propostas educativas nos diferentes países latino-americanos. Na estratificação dos resultados pode-se observar que as propostas educativas diferenciadas que podem representar a transcendência nas formas de educar e cuidar são advindas da academia, que de certa forma não são coadunadas pelos profissionais ligados à assistência, os quais tendem a optar por processos educativos mais resolutivos.

Entretanto, pode-se perceber que existe um movimento na América Latina pela implantação de projetos educativos a partir dos preceitos da Educação Permanente, os quais vêm, ao longo dos anos, sendo preconizados pela OPAS e pela OMS, com experiências diferenciadas de acordo com as necessidades e especificidades de cada região. A proposta de Educação Permanente conforme vêm sendo preconizada no Brasil, está articulada com as políticas oficiais de saúde, tem embasamento teórico e está vinculada com diversos segmentos sociais. As possibilidades de transcendência estão no desenvolvimento de ações coadunadas com as necessidades da população, de acesso a gestões participativas, de intervenções em diversos segmentos, espaços e temporalidade nos processos educativos. Esta proposta conforme, vem se articulando, constitui-se um dos pilares

de sustentação a atenção básica, com a conseqüente consolidação dos SUS.

Na análise das categorias que envolvem os diferentes níveis de práxis, importa destacar a necessidade de preconizar-se teoricamente propostas educativas que confirmem significação as práticas dos sujeitos. Nas leituras críticas e reflexivas dos artigos, evidencia-se que os sujeitos trabalhadores apreciam o desenvolvimento de ações educativas que venham a ser resolutivas ao subsidiar suas práticas. A partir deste estudo, permite-se entender que não seja salutar a dicotomização dos processos educativos entre teóricos e práticos, em razão de se entender que as possibilidades de transcender consistem nas aproximações entre teoria e prática. Assim, como cabe ressaltar, a importância da não exclusão de ações educativas direcionadas à capacitação técnica, contudo, novamente ratifica-se o entendimento de que por mais técnica que seja a ação educativa, não se exclui a necessidade de reflexão em torno da processualidade de vinculação entre a concepção e a execução.

Retomando Freire, que diz que a educação desenvolvida de forma isolada não é resolutiva, percebe-se que as elaborações de propostas de educação no trabalho necessitam estar consignadas com a realidade e as necessidades dos indivíduos. Em relação à América Latina como um todo, evidencia-se uma forte influência dos ditames da globalização, das novas tecnologias, do uso dos recursos de informática, como um dos fatores que influenciam a organização de propostas educativas. A exceção a este cenário refere-se ao que vem sendo concebido por enfermeiros cubanos, os quais salientam a necessidade de programas de educação no trabalho para a resolução do processo saúde e doença. Nestes, evidencia-se uma relação entre os avanços na área de saúde e questões políticas, ideológicas, com o culto de figuras políticas. Não sendo de interesse desta pesquisa entrar no mérito desta questão, mas arrolando o que se concebe em relação à educação, autonomia e empoderamento dos sujeitos, permite-se entender e respeitar a defesa desas proposições por enfermeiros cubanos, em sendo decorrente de opções pessoais, enquanto cidadãos conscientes, que tomam decisões dotados de livre arbítrio, conhecedores do momento vivido e das condições socioeconômicas e políticas do seu país.

Retomando a pergunta de pesquisa, respeitando-se o recorte proposto na metodologia, pode-se entender que as tendências da educação no trabalho na América Latina estão relacionadas fundamentalmente à produção acadêmica, em

razão de instigarem formas diferenciadas de conceber educação e trabalho embasados em teorias de educação e consignado com as necessidades sociais. Entende-se que foi possível evidenciar e refletir sobre as principais propostas de transcender na educação no trabalho.

A construção deste estudo constitui-se uma parte do todo, na razão de que alguns posicionamentos advieram de experiências em diversos campos, estudos, projeções de utopias, na crença na educação e na construção como estratégia de intervenção e transformação social. Entre o período de construção do anteprojeto de pesquisa e a consecução deste estudo, com a elaboração da tese, quase tudo mudou, o que permanece inexoravelmente firme é a convicção das potencialidades da educação na empoderamento dos sujeitos trabalhadores e nas transformações sociais.

A construção deste estudo não ocorreu de forma linear, ascendente. Esta emanou de avanços e recuos, conhecimentos foram construídos, desconstruídos e reconstruídos; convicções foram erigidas enquanto outras desabaram, os discursos ficaram menos uníssonos, assim, tem-se a convicção de ganhos de conhecimentos, de crescimento intelectual e, sobretudo, de crescimento humano, de reconhecer-se limitado frente à portentosa gama de conhecimentos existentes. Estes breves destaques não são lamúrias e sim a convicção de que se pode ser continuamente construído, e que a educação apresenta-se como possibilidade de transformação, com conseqüente intervenção social, maior probidade e responsabilidade.

A partir dos conhecimentos adquiridos ao longo das diferentes fases e dos resultados advindos da pesquisa, foi possível suscitar alguns apontamentos que podem contribuir para a transcendência de propostas educativas. Neste se incluem o compromisso com os sujeitos trabalhadores estar-se-á automaticamente se comprometendo com a qualificação da assistência aos usuários e com o desenvolvimento institucional e social. Este estudo, conforme construído, permite responder à tese de que o desenvolvimento e as transformações dos sujeitos trabalhadores estão relacionados à amplitude e à transcendência nas propostas de educação no trabalho.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABEn - Associação Brasileira de Enfermagem. 53° CBEEn - Congresso Brasileiro de Enfermagem. **Anais...** Curitiba: ABEn, 2001. CD ROM

\_\_\_\_\_. 54° CBEEn - Congresso Brasileiro de Enfermagem. **Anais...** Fortaleza: ABEn, 2002. CD ROM

\_\_\_\_\_. 55° CBEEn - Congresso Brasileiro de Enfermagem. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEn, 2003. CD ROM

\_\_\_\_\_. 56° CBEEn - Congresso Brasileiro de Enfermagem. **Anais...** Gramado: ABEn, 2004. CD ROM

\_\_\_\_\_. 57° CBEEn - Congresso Brasileiro de Enfermagem. **Anais...** Goiânia: ABEn, 2005. CD ROM

\_\_\_\_\_. CEPEEn- Centro de Pesquisas em Enfermagem. Brasília: ABEn, 2001.

AGUILAR, Ana Guadalupe Ballinas; MEJIA Gomez, Filiberto. Proyecto-problema: una alternativa de educación continua el la mejora de los servicios de enfermería. **Revista del Instituto Mexicano del Seguridad Social**, v.12 n.2. 2004.

ALBARRACÍN, Daniel Gonzalo Eslava. La elocuencia del silencio del cuerpo. A propósito de la elocuencia de la educación de enfermeras. **Revista Avances en Enfermería**. 2002.

ALMEIDA, Alva Helena de; SOARES, Cássia Baldini. A dimensão política do processo de formação de pessoal auxiliar: A enfermagem rumo aos SUS. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.10, n. 5, Set/Oct. 2002.

ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; ROCHA, Juan Stuado Yazlle. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. São Paulo: Cortez, 1986.

ANDRADE, Andréia de Carvalho; SANNA, Maria Cristina. Ensino de biossegurança na graduação em enfermagem: uma revisão da literatura. In: 14° Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem. **Anais...** Florianópolis: ABEn, 2007. CD-ROM.

ARÉVALO, Clara Rozo. Fundamentos pedagógicos que sustentan el proceso de la educación en salud. **Revista Aquicham**, v.02, n.01, 2002.

ARRUDA, Marcos. **Humanizar o infra-humano**. A formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária. Petrópolis: Vozes, 2003.

ASSAD, Luciana Guimarães; VIANA, Lídia de Oliveira. Formas de aprender na dimensão prática da atuação do enfermeiro assistencial. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, n. 5, set/out. 2005.

ASSMANN, Selvino José. **Sobre o conceito de Ideologia**. Florianópolis: Poligrafia impressa, 1999.

AZAMBUJA, Eliane Pinho de. **O processo de trabalho e o processo educativo: construindo a prevenção da situação de risco e de acidente de trabalho**. 1999. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

BACKES, Vânia Marli Schubert *et.al.* A educação continuada dos alunos egressos: compromisso da universidade?. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 55, n. 2, p.200-204, mar/abr. 2002.

BACKES, Vânia Marli Schubert *et.al.* A educação continuada: algumas considerações na história da educação e os reflexos na enfermagem. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, p.80-88, jan/abr. 2003.

BACKES, Vania Marli Schubert. **Estilos de pensamento e práxis na enfermagem**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

BACKES, Vânia Marli Schubert; CARTANA, Maria do Horto Fontoura; CARRARO, Tela Elisa; MARTENDAL, Mariana; ROSSO, Eluana Generoso. Impactos gerados pela formação continuada de enfermeiros especialistas em projetos assistenciais. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.12, n.4, p.538-43. mai/ago, 2003.

BACKES, Vânia Marli Schubert; NIETSCHE, Elisabeta Albertina; CAPONOGARA, Silviamar; FRAGA, Rosana da Silva; CEREZER, Rita de Cássia. Educação continuada dos alunos egressos: compromisso da universidade? **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.55, n. 2, mar/abr. 2002.

BAGNATO, Maria Helena Salgado; COCCO, Maria Inês Monteiro; DE SORDI, Mara Regina Lemes (Orgs.). **Antigos problemas, novos contextos outros olhares**. Campinas: Alínea, 1999.

BEZERRA, Ana Lúcia Queiroz. **O contexto da educação continuada em enfermagem**. São Paulo: Martinari, 2003.

BEZERRA, Ana Lúcia Queiroz. O contexto da educação continuada em enfermagem na visão dos gerentes de enfermagem e dos enfermeiros de educação continuada. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v.4, n.1, 2002.

BICUDO, Ana Maria de Campos; SILVA, Maria Cláudia Moreira da; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm. Percepção das enfermeiras que atuam como agentes multiplicadoras da equipe de enfermagem. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**. v.17, n.3, jul/set. 2004.

BLANCO, Isabel Lara; CARRERA, Sonia Irma Rojas. Capacitación sobre reanimación cardiopulmonar básica a personal de enfermería por criterios conocimiento, aptitud, y

actitud. **Revista del Instituto Mexicano del Seguridad Social**, v.12, n.2. 2004.

BLOIS, Janice; KANTORSKI, Luciane Prado. O fazer do enfermeiro docente e sua relação com a prática assistencial de enfermagem: Ação e compromisso. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.9, n.2, pt.1, p.68-79, mai/ago.,2000.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – com paixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOTTI, Maria Luciana; BAPTISTA, Eliane Katsume Kikumoto. Percepção do cuidado na práxis do enfermeiro em saúde coletiva. In: III Seminário Internacional de Filosofia e Saúde. **Anais...** Florianópolis/SC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. CAPES – Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 16 junho 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **A educação Permanente entra na roda: pólos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005a.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Enfermagem. Lei do Exercício profissional nº. 7498. de 25 de julho de 1986.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Portaria 198 – Política Nacional de Educação permanente em Saúde**. Brasília: 2004. Disponível em <[www.sespa.pa.gov.br/Sus/Portarias/PT2004/portaria0198.htm-101k](http://www.sespa.pa.gov.br/Sus/Portarias/PT2004/portaria0198.htm-101k)> Acesso em 23 março 2004a.

\_\_\_\_\_. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde: pólos de educação permanente em saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 68 p. (Série C. Projetos, Programas e Relatórios).

\_\_\_\_\_.Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.996**. De 20 de agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. Lei Lei nº 8.967, de 28 de dezembro de 1994. Porto Alegre. 1997.

BUB, Maria Bettina Camargo; SILVA, Cláudia Duarte da; MEDRANO, Carlos; WINK, Solange; SANTOS, Evangelia Kotzias Atherino. A noção de cuidado de si mesmo e o conceito de autocuidado na enfermagem In: 14º Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem. **Anais...** Florianópolis: ABEn, 2007. CD-ROM.

BUDÓ, Maria de Lourdes Denardin; SAUPE, Rosita. Conhecimentos populares e educação em saúde na formação do enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v. 57, n.2, p. 165-9, mar/abr. 2004.

CANAVAL, Gladis Eugenia. El cambio social: análisis del concepto y aplicación y

prática de los profesionales de la salud. **Revista Colombia Médica**, v. 31, n.1. 2002.

CAPELLA, Beatriz Beduschi; GELBCKE, Francine Lima; MONTICELLI, Marisa; (Orgs). **Para viver e trabalhar melhor, a multidimensionalidade do sujeito trabalhador**. Florianópolis: UFSC/CCS, 2002.

CARS, Gabriela Charnes. La complejidad y la simplicidad: evaluación y seguimiento de un proceso de educación permanente In: ROSCKE, Maria Alice. **Evaluación en procesos de educación permanente y capacitación en salud**. Organización Pan-Americana de Salud. Washington: Biblioteca Sede OPS, 2006.

CASALS, Juana Porra; VALLADARES, Ireida Diaz, LÓPEZ, Girelda Cordero. Conocimientos y aplicación de los principios éticos y bioéticos en el proceso de atención de enfermería. **Revista Cubana de Enfermería**, v. 17, n.2, may/ago. 2001.

CAYADO, Meidis Guzmán; MESA, Dania Pérez; GARCÍA, Isabel Boffil. Conocimientos de los facilitadores sobre la educación permanente. **Revista Cubana de Enfermería**, v. 17, n.3, sep/dec. 2001.

CECAGNO, Diana; SIQUEIRA, Heldi. C.H. **Educação continuada**. Um novo modelo de ensino na enfermagem. Pelotas: UFPel, 2006.

CECCIM. Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, 2004.

CHÂTELET, François. **Uma história da razão pura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CHAVES, Mário; KISIL, Marcos. Origens, concepção e desenvolvimento. In: ALMEIDA, Márcio; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz; LLANOS, Manuel. **Educação dos profissionais de saúde na América Latina – teoria e prática de um movimento de mudança**. São Paulo: HUCITEC, 1999.

COCCO, Maria Inês Monteiro. Práticas educativas em saúde e a construção do conhecimento emancipatório. In: BAGNATO, Maria Helena Salgado; COCCO, Maria Inês Monteiro; DE SORDI, Mara Regina Lemes (Orgs.). **Antigos problemas, novos contextos outros olhares**. Campinas: Alínea, 1999.

CONFINTEA- V Conferência Internacional sobre a educação de adultos. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CORDERO, Graciela Arroyo de. Actualización en enfermería, ian responsabilidad profesional. **Revista del Instituto Mexicano del Seguridad Social**, v. 10, n.1. 2002.

COREn - Conselho Regional de Enfermagem do Estado do Rio Grande do Sul. Lei n.º 94.406/1987. Porto Alegre: 1997.

COSTA, Aldenan Lima Ribeiro Corrêa. Um diálogo com a ciência e com a ética: requisito necessário ao pesquisador da área de saúde. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, v.12, n. 03. p.370-6, jul/set. 2003.

DANTAS, Edna Maria Dantas SILVA, Natália Maria Freitas e. A formação em enfermagem e a capacitação para o desenvolvimento de ações de educação em saúde. In: 14º Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem. **Anais...** Florianópolis, ABEn, 2007. CD-ROM.

DELÍIS, Silvia Salomé; MARTINEZ, Amelia Leblanch, FERRER, Arnaldo Luis Castillo. Resultado en la formación de los estudiantes de pós-básico. **Revista Cubana de Enfermería**, v. 16, n.3, se-dic. 2000.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. Brasília: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DIAS, Denise Costa; CASSIANI, Silvia Helena de Bortoli. Educação de enfermagem sem distancia – uma ruptura espaço/temporal. **Revista de Enfermagem da USP**, v. 38, n.4. 2004.

DIAS, Denise Costa; MUROFUSE, Neide Tiemi; SCHENEIDER, Jacó Fernando; TONINI, Nelsi Salete; OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves de. Reflexões sobre o desafio da administração da educação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 4, n. 57, p. 490-2. 2004.

DICIONÁRIO Eletrônico Aurélio. Versão 3.0. São Paulo: Nova Fronteira.1999.

DÍEZ, Bertha Ligia. De la lectura como experiencia de formación integral. **Revista Investigación y Educación En Enfermería**, v. XVIII, n.1, mar. 2002.

DURAN, Erica Christiane; COCCO, Maria Inês Monteiro. Software educativo sobre diabete mellitus para profissionais de saúde: etapas de elaboração e desenvolvimento. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.11, n. 1, jan/feb. 2003.

EDWARDS, Aleida Gandarias; EDWARDS, Isabel Gandarias. El desempeño de enfermería. Provisionalismo en el hospital universitario. República de Haití. **Revista Cubana de Enfermería**, v. 17, n.1, jan/apr. 2001.

FERGUNSON, Maria Elisa Moreno. Importancia de los modelos conceptuales y teorías de enfermería: experiencia de la facultad de Enfermería de la Universidad de La Sabana. **Revista Aquicham**, v.05, n.05, 2005.

FERNANDES, Josicelia Dumêt et.al.. Construção do conhecimento de enfermagem em unidades de tratamento intensivo: contribuição de um curso de especialização. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 325-32. 2004.

FERRAZ, Fabiane et al. Cuidar-educando em enfermagem: passaporte para o aprender/educar/cuidar em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v. 58, n. 5, p.607-10, set/out. 2005.

FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz; SENA, Roseni. A construção de novos modelos acadêmicos, de atenção à saúde e de participação social. In: ALMEIDA,

Márcio; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz; LLANOS, Manuel. **Educação dos profissionais de saúde na América Latina** – teoria e prática de um movimento de mudança. São Paulo: HUCITEC, 1999.

FIGUEROA, Alejandrina Arratia. Ética e intencionalidad en el proceso de educar en salud. . **Revista Avances en Enfermería**. 2005.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. 2 ed. São Paulo: Olho d'Água. 1995.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Kênia Silva dos santos; SILVA, Alcione Leite da. O cuidado no processo de ser e viver educanda de enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.9, n.2, pt.1, p.197-210, mai/ago.,2000.

GADOTTI; Moacir et al. **Paulo Freire, poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALVÃO, Cristiana Maria, SAWADA; Namie Okino; CASTRO; Adélia Paula de; CORNIANI, Fabiana. Liderança e comunicação: estratégias para o gerenciamento da assistência de enfermagem no contexto hospitalar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.8, n.5. oct. 2000.

GARRAFA, Volnei. A inclusão social no contexto da bioética. In: Conferencia no Seminário na ANVISA. Painel 'Bioética e inclusão e justiça Social'. VI Congresso da Rede UNIDA. **Anais...** Brasília-DF, 2005. Disponível em: <[www.anvisa.gov.br](http://www.anvisa.gov.br)> Acesso em 03 janeiro 2007.

GELBCKE, Francine Lima. **Interfaces dos aspectos estruturais e relacionais do trabalho de enfermagem e o desgaste do trabalhador**. 2002. Tese (Doutorado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GELBCKE, Francine Lima; LEOPARDI, Maria Teresa. Perspectivas para um novo

modelo de organização do trabalho da enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 2, p.193-7, mar/abr. 2004.

GELBECKE, Francine Lima, CAPELLA, Beatriz Beduschi, A Educação Continuada Como Possibilidade de Transformação da Prática e Construção do Sujeito. **Revista Texto Contexto**, v.3, n.2, p124-132, jul/dez. 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GONZÁLEZ, Max; BERMEJO, Amable; BRICEÑO, Mirtha; ORTÍZ, Mirian. **Educación permanente en salud**. Una experiencia. Sistematización del programa de educ permanente CLEPS UNL - Espacios saludables. Organización Panamericana Salud Universidad Nacional de Loja. Quito, Ecuador, 2003.

GONZÁLEZ, Rosalina Hidalgo; Maria Caridad; GONZÁLEZ, Estrella García; GUTIÉRREZ, Niurka Madrazo. El desarrollo profesional en enfermería. **Revista Cubana de Enfermería**, v. 18, n.1, ene/abr. 2002.

GUDIÑO, Teresa C. Quesada; CANCINO, José Javier. Educación basada en competencias. Reto al conocimiento en la globalización. **Revista Científica de Enfermería**, v.11, n.2, mar. 2003.

GUERRA, Julia M. Acosta; FRANCO Norma D. Puentes. Educación estratégica en el hospital III Congreso. **Revista Cubana de Enfermería**, v. 19, n.1, jan/apr. 2003.

GUTIÉRREZ, Arlety Barazal. La educación de enfermería en América Latina. **Revista Del Hospital Italiano de Buenos Aires**, año 5, n. 14 - diciembre. 2001.

HADDAD, Jorge. Evaluación de proyectos Y proceso de capacitación: informe final de dos talleres subregionales In: ROSCKE, Maria Alice. **Evaluación en procesos de educación permanente y capacitación en salud**. Organización Pan-Americana de Salud. Washington: Biblioteca Sede OPS, 2006.

HARRISON, Lynda; HERNÁNDEZ, Alison Ray; CIANELLI, Rosina, RIVERA; Maria Soledad; URRUTIA, Mila. Competencias en investigación para diferentes niveles de formación de enfermeras: una Perspectiva Latinoamericana. **Revista Ciencia y Enfermería**, v.11, n.1, jun.2005.

HINCAPIÉ, Elisabeth; VALENCIA, Claudia Patricia. Capacitación de las parteras y su relacion con la mortalidad perinatal en el municipio de Quinchía, Colombia. **Revista Colombia Médica**, v. 13, n.1. 2002.

JAIME, Oneida maria Rodríguez. Exploración y aplicación de conocimientos bioéticos en el personal de enfermería. **Revista Cubana de Enfermería**, v. 19, n.3, sep/dic. 2003.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JERICÓ, Marli de Carvalho. CASTILHO, Valéria. Treinamento e desenvolvimento de pessoal de enfermagem: um modelo de planilha de custos. **Revista de Enfermagem da USP**, v. 33, n.3. 2004.

JIMÉNEZ, María Antonio; SERRANO, Consuelo Gómez, MENDOZA, Evelyn Vásquez; OLAYA, Clara Munar. Contexto de la producción investigativa en educación en Enfermería en Colombia 1995-2004. **Revista Avances en Enfermería**. 2005.

JIMENÉZ-SANCHEZ, Juana. Recursos humanos para la salud, tema central en el informe de la OMS 2006. **Revista Enfermería del Instituto Mexicano de Seguridad Social**, v. 14, n. 2. 2006.

KIRCHHOF, Ana Lúcia Cardoso. O trabalho da enfermagem: análise e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, p. 669-673, nov/dez. 2003.

KLEBA, Maria Elisabeth. **Descentralização do sistema de saúde no Brasil**. Limites e possibilidades de uma estratégia para o empoderamento. Chapecó: Argus, 2005.

KOBAYASHI, Rita M.; LEITE, Maria Madalena Januário. Formação de competências administrativas do técnico em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.12, n. 2, mar/Apr. 2004.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica** – As relações de produção e educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KURCGANT, Paulina; MASSAROLLO Maria Cristina Komatsu Braga. Cultura e poder nas organizações de saúde. In: KURCGANT, Paulina. **Gerenciamento em enfermagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

LEOPARDI, Maria Teresa; GELBCKE, Francine Lima; RAMOS, Flávia Regina de Sousa. Cuidado: objeto de trabalho ou objeto epistemológico da enfermagem? **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, v.10, n.1, p.32-49, jan/abr. 2001.

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

LUNARDI FILHO, Wilson Danilo; LUNARDI, Valéria Lerch; SPRICIGO, Jonas. Trabalho da enfermagem e a produção da subjetividade de seus trabalhadores. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.9, n. 2, p.91-6, mar. 2001.

LOPEZ, Rosalía Rodríguez de. Proyecto de fortalecimiento de la educación permanente en el Sur de la República del Paraguay. **Revista Paraguaya de Enfermería**, v.1, n.1, 2005.

MACHADO, Cláudia Maria Diaz. **O cuidado educativo transcultural no processo puerperal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MALVÁREZ, Silvina María. Recursos humanos de enfermería: desafíos para la próxima década. **Revista Enfermería Universitaria**, v. 2, n. 3, año 2, set-dic. 2005.

MALVÁREZ, Silvina María; CASTRILLÓN-AGUDELO, María Consuelo. Panorama de la fuerza de trabajo en enfermería en América Latina. Primera parte. **Revista de Enfermería del Instituto Mexicano de Seguridad Social**, v. 14, n. 2, p.101-116. 2006a.

MALVÁREZ, Silvina María; CASTRILLÓN-AGUDELO, María Consuelo. Panorama de la fuerza de trabajo en enfermería en América Latina. Segunda parte. **Revista de Enfermería del Instituto Mexicano de Seguridad Social**, v.14, n. 2, p.145-165. 2006b.

MALVÁREZ, Silvina María; CASTRILLÓN-AGUDELO, María Consuelo. Panorama de la fuerza de trabajo en enfermería en América Latina. Organización Pan-Americana de Salud. Organización Mundial de Salud. **Unidad de Desarrollo de Recursos Humanos (HR)**. Washington: 2005b.

MANCIA, Joel Rolim; CABRAL, leila Chaves; KOERICH, Magda Santos. Educação permanente no contexto da enfermagem e da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.57, n. 5, set/out. 2004.

Mapa da América Latina – IRD – Institut de Recherche pour le developement. Disponível em: <[http://irdal.ird.fr/plan.php3?id\\_rubrique=24](http://irdal.ird.fr/plan.php3?id_rubrique=24)>. Acesso em 15 janeiro 2007.

MARIN, Alda Junqueira (org). **Educação continuada**. São Paulo: Papirus, 2000.

MARIOTI, Humberto. **Organizações de aprendizagem**. Educação continuada e a empresa do futuro. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Fabiana Zerbieri. Educação e cuidado: os fundamentos da práxis de enfermagem. In: III Seminário Internacional de Filosofia e Saúde/III International Seminar of Philosophy and Health Care. **Anais...** Florianópolis/SC, 2006.

MATOS, Eliane et al. Proposta de educação no trabalho no contexto da divisão de enfermagem de emergência e ambulatório do hospital universitário. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.10, n.1, p. 145-156, jan/abr. 2001.

MATOS, Eliane; PIEREZAN, Cínara Porto; SCHNEIDER, Dulcinéia Ghizoni; MAY, Leila Emilia; SANDOVAL, Rita de Cássia Bruno. Proposta de educação no trabalho no contexto da divisão de enfermagem de emergência e ambulatório do hospital universitário. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.10, n.1, p.14153, jan/abr.,2001.

MCLAREN, Peter. **A pedagogia da utopia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

MELO, Marisa Leal Corria; NASCIMENTO, Maria Ângela Alves do. Treinamento introdutório para enfermeiras dirigentes: possibilidades para gestão do SUS. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.56, n. 6. nov.dez. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Entre vãos de águia e passos de elefante. In: Seminário de Atualização em metodologia da pesquisa. **Anais...** Ijuí, 2002.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC-ABRAMO, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINGUET, Pilar Aznar et.al.. **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MIRANDA, karla Correa Lima; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.12, n. 3, may/jun. 2004.

MIRANDA, Reyna Matus; GONZÁLEZ, Arturo Leyva; VELÁZQUEZ, Lenardo Viniegra. Lectura crítica en estudiantes de enfermería: efectos de una estrategia educativa. **Revista del Instituto Mexicano del Seguridad Social**, v. 10, n.2. 2002.

MOLINA, Catalina Herrera; SÁNCHEZ, Leticia Mancera; CAMPOS, Maria de Lourdes García. **Revista Científica de Enfermería**, v.12, n.10, nov.dic. 2004.

MONTEIRO, Maria Inês; CHILLIDA, Manuela de Santana Pi; BARGAS, Eliete Boaventura. Educação continuada em um serviço terceirizado de limpeza de um hospital universitário. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.12, n.3, may/jun. 2004.

MONTES, Marlene; GIRALDO, Ligia de; ALVAREZ, Gloria Cielo; MERA, Rosalía; OSORIO, Asceneth. Formación de recursos humanos en enfermería: una experiencia innovadora. **Revista Colombia Médica**. V. 31, n.1, 2000.

MOREIRA, Patrícia Luciana; FABBRO, Márcia Regina Cangiani. Utilizando técnicas de ensino participativas como instrumento de aprendizagem e sensibilização no manejo da lactação para profissionais de enfermagem de uma maternidade. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, v.18, n.3, jul/set. 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **O método 3**. O conhecimento do conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **O método 4**. As idéias, habitat, vida, costumes, organização. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2001.

\_\_\_\_\_. **O método 5**. A humanidade da humanidade. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003b.

MOTTA, José Inácio Jardim. **Educação permanente em saúde**: da política do consenso à construção do dissenso. 1998. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

MOTTA, Raquel Acciarito; AVELAR, Maria do Carmo Querido. Percepções dos enfermeiros líderes quanto á estratégia de educação em serviço via internet. In: 14º Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem. **Anais...** Florianópolis, ABEn, 2007. CD-ROM.

NETO, Zenaide Aguiar; SOARES, Cássia Bladini. A qualificação dos atendedores de enfermagem: transformações no trabalho e na vida. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.12, n. 4, juy/aug. 2004.

NÁJERA, Rosa Maria. Educación en Enfermería: un arte innovador. **Revista Actualizaciones en Enfermería**, v. 5, n.4, dec. 2002.

NETO, Zenaide Aguiar; SOARES, Cássia Bladini. A qualificação dos atendedores de enfermagem: transformações no trabalho e na vida. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.12, n. 4, juy/aug. 2004.

NEVES, Eloíta Pereira; SOUZA, Ivis Emilia de Oliveira. Pesquisa em enfermagem: buscando resgatar a posição do sujeito que a desenvolve. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.12, n.3, p. 387-93, jul/set. 2003.

NEVES, Tatiana Pereira das; CORTEZ, Elaine Antunes; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Biossegurança como ação educativa: contribuições à saúde do trabalhador. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v.11, n.1, p.50-4, jan/abr. 2006.

NIETSCHE, Elisabeta A. **Tecnologia emancipatória, possibilidade ou impossibilidade para a práxis de enfermagem?** Ijuí: Unijuí. 2000.

NOVOA, Leonor Pardo. La educación como proceso holístico, la comunicación participativa y la motivación, principales del cambio. **Revista Aquicham**, v.01, n.01. 2001.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Continuando la educación de los trabajadores de salud**; principio e guías para el desarrollo de um sistema. Ginebra:1982.

OMS. Organización Mundial de la Salud.2006. Acessado em 02/08/2007. disponible no site: [www.who.int/en](http://www.who.int/en)

OPAS – Organización Pan-Americana de la Salud . **Situación de salud en las Américas. Datos básicos**. Disponível em: <[www.OPAS.org](http://www.OPAS.org)> Acesso em 02 julho 2007a.

OPAS – Organización Pan-Americana de la Salud. Agenda de Salud para las Américas 2008-2017. Disponível em: <[www.OPAS.org](http://www.OPAS.org)> Acesso em 03 setembro 2007b.

PERES, Heloisa Helena Ciqueto; LEITE, Maria Madalena Januária, GONÇALVES; Vera Lúcia Mira. Educação Continuada: recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento e avaliação de desempenho profissional. In KURCGANT, Paulina. **Gerenciamento em enfermagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PERÉZ, Silvia Alonso; GARCÍA, Reinaldo Menéndez; MIRANDA, Liduvina Alvarez; FONTE, Caridad Castillo. Formación de recursos humanos en enfermería. **Revista Cubana de Enfermería**, v. 16, n.1, jan/apr. 2000.

PEREZ, Yolanda Cárdenas, CONSUEGRA, Ángela Ponce. Comparación de los logros obtenidos en la educación permanente durante los años de 1997 y 1998. **Revista**

**Cubana de Enfermería**, v. 19, n.1, jan/apr. 2003.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PEZZATO, Luciana Maria; COCCO, Maria Inês Monteiro. Educação e trabalho: reflexões sobre a área da saúde. **Revista Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 57, p. 30-38, jan/abril. 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIRES, Denise Pires de. Novas formas de Organização no Trabalho em Saúde e Enfermagem. Salvador: **Revista Bahiana de Enfermagem**, p. 83-92, abr-out. 2000.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org). **Educação continuada**. São Paulo: Papirus, 2000.

RAMOS, Flávia Regina de Souza; REIBNITZ, Kênya Schimidt; PRADO, Marta Lenise do. A dimensão educativa da ação da enfermagem: reflexões em torno de práticas assistenciais no ensino de pós-graduação. **Revista Mineira de enfermagem**, v.7, n.1, jul/set. 2005.

REBELLO, Tânia Soares. **Supervisão de enfermagem como processo educativo: limites e possibilidades**. 1999. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

REIBNITZ, Kenya Schmidt; PRADO, Marta Lenise. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry et.al. **Pesquisa social, métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Semiramis Melani Melo; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de. O processo de trabalho da enfermagem em saúde coletiva e a interdisciplinaridade. **Revista Latino-Americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 6, p. 96-101, dez. 2000.

ROSHCKE, Maria Alice. **Evaluación en procesos de educación permanente y capacitación en salud**. Organización Pan-Americana de Salud. Washington: Biblioteca Sede OPS, 2006.

ROSSO, Victória. Formación de recursos humanos en Enfermería e instrumentación quirúrgica. Un desafío permanente del hospital. **Revista Del Hospital Italiano de Buenos Aires**. Ed. Extra. 2001.

SALUM, Nádia Chilodelli; PRADO, Marta Lenise do. Educação continuada no trabalho: uma perspectiva de transformação da prática e valorização do trabalhador(a) de enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.9, n.2, pt.1, p.298-311, mai/ago.,2000.

SALUM, Nádia Chiodelli. **Educação continuada no trabalho: uma perspectiva**

inovadora de transformação da prática a valorização do(a) trabalhador(a) de enfermagem. 2000. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SANIT, Esperanza Arelis Hechavarría, FAJARDO, Eresmilda Vargas. Nivel de conocimiento del personal de Enfermería sobre esterilización. **Revista Cubana de Enfermería**, v. 19, n.1, jan/apr. 2003.

SANSORES, Rosa María Marfil, MEJÍA, Estela Aguilar. Desarrollo de aptitud para la lectura crítica de textos teóricos de atención primaria a la salud. **Revista del Instituto Mexicano del Seguridad Social**, v.13, n.2. 2005.

SANTANA, Fabiana Ribeiro et al. Educação à distancia nas instituições federais de ensino superior: a situação da enfermagem brasileira. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v.7, n.1. 2005.

SANTANA, Fabiana Ribeiro; GASPAR, Camila Carloni; COSTA, Rita de Alencar; PAIVA, Vanessa Guimarães; RODRIGUES, Maria Cristina Soares; ALVES, Edson Dornelles. Educação à distancia nas instituições federais de ensino superior: a situação da enfermagem brasileira. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v.7, n.1. 2005.

SANTIAGO, Maria Madalena de Andrade; LOPES, Gertrudes Teixeira; CALDAS, Nalva Pereira. Educação em enfermagem através da REBEn: 1900-2001. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.55, n. 3, mai/jun. 2002.

SANTIAGO, Maria Madalena de Andrade; LOPES, Gertrudes Teixeira; CALDAS, Nalva pereira. Educação em Enfermagem através da REBEn: 1990-2001. **Revista Brasileira de Enfermagem**. V.55, n.3, p. 336-343, mai/jun. 2002.

SANTOS, Iraci dos Santos; OLIVEIRA, Sandra R. Marques de; CASTRO, Carolina Bittencourt. Gerência do processo de trabalho em enfermagem: liderança da enfermeira em unidades hospitalares. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.15, n. 3, ago. 2006.

SAUPE, Rosita et.al.. Educadores e educandos propõem um programa de educação continuada centrado no cuidado humano para um hospital. **Revista Texto & Contexto**, v. 8, n.1, p- 429-440, jan./abril. 1999.

SAUPE, Rosita. Ação e reflexão na formação do enfermeiro através dos tempos. In: \_\_\_\_\_ (org). **Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade de construção**. Florianópolis: UFSC, 1998.

SCHMIDT, Sandra Márcia Soares; BACKES, Vânia Marli Schubert. **Educação continuada no trabalho: possibilidades e limites para a construção de uma política institucional transformadora**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENA, Roseni Rosângela; COELHO, Suelene. Educación en América latina, necesidades, tendencias y desafíos. **Revista Investigación y Educación En Enfermería**, v. XXII, n.2, sep. 2004.

SILVA, Alcione Leite da; PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza; BORESTEIN, Miriam Susskind. Imagem e identidade profissional na construção do conhecimento em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.10, n. 4, jul./ago. 2002.

SILVA, Alessandra Nunes da; ABAUB, Maria Angélica Costa; FIGUEIREDO, Mariângela Aparecida Gonçalves; FONSECA, Milson Alves; RESGALLA, Rosana Maria; PEREIRA, Samiar Auxiliadora; FONSECA, Selisvane Ribeiro da; ALVES, Marília. Educação em serviço: repensando a prática. **Revista Mineira de enfermagem**, v.7, n.1, jan/jul.2003.

SILVA, César Cavalcanti da et al. Abordagem por competências no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v. 58, n. 1, p.91-4. jan/fev. 2005.

SILVA, Jorge Luiz Lima da; ASSIS, Débora Lopes de; GENTILE, Angelina Cupollilo. A percepção de estudantes sobre a metodologia problematizadora: a mudança de paradigma em relação ao processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v.7, n.1. 2005.

SILVA, Luiz Anildo Anaceto da, Fabiane, FERRAZ; Vânia Marli Schubert, BACKES. A Transcendência da Educação Continuada na Enfermagem manifestada em periódicos de enfermagem. In: CREUTZBERG, M.; FUNCK, L.; KRUSE, M. H. L.; MANCIA, J. R. (Org.) **Livro-Temas do 56º Congresso Brasileiro de Enfermagem**; Enfermagem hoje: coragem de experimentar muitos modos de ser [livro em formato eletrônico] Gramado (RS), Brasília (DF): ABEn, 2005. Disponível em: <<http://bstorm.com.br/enfermagem>> Acesso 24 junho 2006.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da et al. A educação Continuada/Permanente e a autonomia na enfermagem. In: 14º Encontro de Enfermagem da Região Sul. **Anais...** Florianópolis, 2005.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da et al. A educação continuada/permanente e a autonomia na enfermagem. In: 14º Encontro de Enfermagem da Região Sul. **Anais...** Florianópolis, 2005.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da et al. Proposta de uma política de educação continuada-permanente na perspectiva de uma práxis transformadora. In: III Seminário Internacional de Filosofia e Saúde. **Anais...** Florianópolis/SC, 2006b.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da et al. Um olhar sócio-epidemiológico sobre o viver na sociedade atual e suas implicações para a saúde humana. In: III Seminário Internacional de Filosofia e Saúde. **Anais...** Florianópolis/SC, 2006a.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da. **A androgogia na educação continuada na enfermagem**: descrição de uma proposta. 2000. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da. Editorial. **Revista Contexto & Saúde**, Ijuí, ano IV, n. 7, p. 163-164, jul/dez. 2004.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da; BACKES, Vânia Marli Schubert. A Influencia de Paulo Freire na Educação Em Enfermagem. In: III Fórum Mundial de Educação. **Anais...** Porto Alegre, 2004.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da; FERRAZ, Fabiane; BACKES, Vânia Marli Schubert. A transcendência da educação contínua na enfermagem manifestadas em periódicos de enfermagem. In: **56º Congresso Brasileiro de Enfermagem** (livro em formato eletrônico). **Livro-tema...** Gramado, 2004. Disponível em: <<http://abennacional.org.br/restodoendereço>> Acesso em 13 novembro 2004.

SILVA, Maria Julia Paes da; PEREIRA, Luciane Lucio; BENKO, Maria Antonieta. **Educação continuada**. Estratégia para o desenvolvimento do pessoal de Enfermagem. São Paulo: USP, 1989.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da; SAUPE, Rosita. Proposta de um modelo andragógico de educação continuada para a enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.9, n.2, pt.2, p.478-484, mai/ago,2000.

SIQUEIRA, Ivana Lucia Correa Pimentel de; KURCGANT, Paulina. Estratégia de capacitação de enfermeiros recém-admitidos em unidades de internação geral. **Revista de Enfermagem da USP**, v. 39, n.3. 2005.

SOTO, Elvia Blanco; JAVALERA, Francisca Iazo; MIRANDA, Reyna Matus. Aptitud para la lectura crítica d textos teóricos de historia de la enfermería por alumnos de licenciatura. **Revista del Instituto Mexicano del Seguridad Social**, v.13, n.2. 20052.

SOUZA, Mara Cristina Bicudo de; CERIBELLI Maria Isabel Pedreira de Freitas. Enfermagem no centro de material esterilizado – a prática da educação continuada. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 12, n.5, set/oct. 2004.

TANAKA, Luiza Hiromi; LEITE, Maria Madalena Januário. O significado do termo desenvolvimento de pessoas na visão das enfermeiras de educação continuada. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, v.14, n.3, set/dez. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, Romero. Aprendizagem Significativa. **Revista Conceitos**, jun-jul. 2004. Disponível em: <[www.adufpbjp.com.br](http://www.adufpbjp.com.br)> Acesso em 23 outubro 2006.

TEIXEIRA, Mirna Barros. **Empoderamento de idosos em grupos direcionados à promoção da saúde**. 2002. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, 2002.

THOFEHERN, Maira Buss; LEOPARDI, Maria Teresa. Teorias de enfermagem, trabalho e conhecimento contemporâneo. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**. V.11, nº 01. p.806-104, jan/abr. 2002.

THOFEHRN, Maira Buss; MUNIZ, Rosani Manfrin; SILVA, Rafaela Reis da. Educação continuada em enfermagem no hospital escola: um diagnóstico. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.53, n. 04, out/dez. 2000.

THUMÉ, Elaine; JARDIM, Vanda Maria; ORNELAS, Cleusa Panisset. Desenvolvendo uma prática educativa no ingresso de novos profissionais no serviço de enfermagem em saúde pública. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.9, n.2, pt.1, p.58-67, mai/ago.,2000.

TIPPLE, Anaclara F. Veiga; SOUZA, Thays Ribeiro de; BEZZERA, Ana Lúcia Queiroz; MUNARI, Denize Boutellet. Trabalhador sem formação em enfermagem atuando em centro de material e esterilização: desafio para a enfermagem. **Revista de Enfermagem da USP**, v. 39, n.2. 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TURRINI, Ruth Natalia Teresa; LACERDA, Rúbia Aparecida. Capacitação de recursos humanos para a implementação do programa de controle de infecção. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.13, (n. esp.) 25-33, 2004.

URBANETTO, Janete de Souza; CAPELLA, Beatriz Beduschi. Processo de trabalho em enfermagem: gerenciamento das relações interpessoais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 4, p.447-52, jul/ago. 2004.

VALE, Eucléa Gomes; GUEDES, Maria Vilani Cavalcante. Competências e habilidades no ensino de administração em enfermagem à luz das diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v. 57, n. 4, p.475-8. jul/ago. 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANA, Dirce Laplaca; CONTIM, Divanice. Programa de capacitação de profissionais de enfermagem ingressantes em um hospital pediátrico. In: 14º Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem. **Anais...** Florianópolis, 2007. CD-ROM.

VILLA, Eliana Aparecida; FARIA, Lílian Antunes de. A prática educativa do enfermeiro e a saúde ocupacional do trabalhador em enfermagem. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, v.11, n.1, p.138-150, jan/abr. 2002.

WENDHAUSEN, Águeda Lenita Pereira; SAUPE, Rosita. Os desdobramentos da promoção da saúde na realidade Latino-americano/Brasileira: participação, empoderamento e interdisciplinaridade. In: SAUPE, Rosita; WENDHAUSEN, Águeda Lenita Pereira (org.) **Interdisciplinaridade e saúde**: Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

WITT, Regina Rigatto; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de. O modelo de competências no mundo de trabalho: implicações para a enfermagem na atenção básica no modelo

referencial das funções essenciais de saúde pública. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.12, n.4, p. 559-68, out/dez. 2003.

ZAMPIERI, Maria de Fátima Mota. Vivenciado o processo educativo em enfermagem com gestantes de alto risco e seus acompanhantes. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.8, n.1, p. 203-221, jan/abr. 1999.

## **APÊNDICES**

# APÊNDICE 1

★ Biblioteca Eletrônica

Países Áreas Atuação Autores Revistas Novo Artigo Backup Sair

Pesquisa de Artigo

Título do Artigo:

Palavra-Chave:

ISSN:

Autor:

Revista:

País:

Título do Artigo	Nome da Revista	País	Ano de Publicação	Mês de Publicação	ISSN
------------------	-----------------	------	-------------------	-------------------	------

**★ Cadastro de Revistas**

Dados da Revista

Nome da Revista:

País:

Volume:  Número:  ISSN:

E-mail:

Ano Publicação:  Mês Publicação:  Cidade Publicação:

Referências Bibliográficas:

Novo  
Salvar  
Excluir  
Cancelar

Nome da Revista	Ano de Publicação	Mês de Publicação
Revista latino Americana de En	2004	Junho

**★ Cadastro de Artigos**

Artigo | Resumo

Dados do Artigo

Título:

Arquivo Anexado:    

Revista

Nome da Revista:

Volume:  Número:  ISSN:  E-mail:

Ano Publicação:  Mês Publicação:  Cidade Publicação:

Palavras-chave:

Novo  
Salvar  
Excluir  
Cancelar

★ Cadastro de Artigos

Artigo Resumo

Dados do Artigo

Título:

Arquivo Anexado:



Revista

Nome da Revista:

Volume:      Número:      ISSN:      E-mail:

Ano Publicação:      Mês Publicação:      Cidade Publicação:

Palavras-chave:

Novo

Salvar

Excluir

Cancelar

## APÊNDICE 2

Matriz base n°-

<b>Revista</b>	<b>código</b>
Formação e área de atuação do autor(es)	
Título do trabalho-	
<b>Concepções educativas-</b>	
<b>Níveis de práxis –</b>	
<b>Construção do conhecimento-</b>	
<b>Empoderamento-</b>	
<b>Relação educar e cuidar-</b>	
<b>Organização do trabalho-</b>	
<b>Legendas</b> R- de revista, 1º Número corresponde ao periódico, 2º numero seqüencial dos textos, 3º tipo de artigo, duas letras seguintes= país de origem da revista. Editorial- Ed; Reflexão Teórica- RT; Revisão de Bibliográfica-RB; Relato de Experiência-RE; Pesquisa- Pe; Outros-Ou.	