EDITE MITIE KIKUCHI

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Estudo de Caso

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

EDITE MITIE KIKUCHI

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Estudo de caso

370.1

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

EDITE MITIE KIKUCHI

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Estudo de caso

1410000999

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para obtenção do título de mestre em Educação.

ORIENTADORA: PROFª. DRA. THEREZA MARINI

Marília
2000

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Dedico este trabalho ao Mario,
Eduardo e Gustavo, pelo
carinho e paciência;

À minha mãe, pelo apoio e
estímulo;

À memória de meu pai, pelo
exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Do processo de seleção no curso de pós-graduação à obtenção do título de mestre, dificilmente seria possível a menção de todos os que colaboraram e estiveram envolvidos neste percurso. Mesmo correndo o risco de omitir algum nome, não poderia deixar de agradecer às pessoas que foram especialmente significativas para a concretização deste trabalho:

Aos colegas do Departamento de Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Londrina, pela colaboração e participação nas entrevistas;

À Mara, Cibele, Dolores e Lígia, que assumiram as atividades docentes da disciplina durante a minha licença;

À Profª. Dra. Thereza Marini, pela preciosa orientação, estímulo e respeito às minhas limitações;

À Profª. Dra. Viviane Galvão Villani, pela disponibilidade e contribuições enriquecedoras;

À Profª. Dra. Maria Lourdes Gisi, pela demonstração de seu apoio e colaboração;

À Profª. Dra. Nádia Aparecida de Souza, pelo incentivo constante;

À Sandra, Dirce e Regina, pela amizade e companheirismo;

À Profª. Eliana Morinaka, na revisão do trabalho;

À Marinez, Vilma e Edna, da Secretaria de Pós-graduação da UNESP pela atenção dispensada durante o curso.

unesp

SUMÁRIO

Lista de Quadros.....06
Resumo.....07

I. INTRODUÇÃO.....08
1. A trajetória profissional como origem deste estudo.....08
2. A sociedade moderna e a educação em enfermagem.....12
3. A trajetória do ensino de enfermagem no Brasil – uma breve história..... 23
4. O fazer pedagógico do professor de enfermagem – algumas contribuições teóricas.....35

II. O PERCURSO METODOLÓGICO.....47
1.Método de investigação.....47
2. Privilegiando a palavra do docente de enfermagem.....49
3. A entrevista como ferramenta de pesquisa.....52
4. Desvelando o fazer pedagógico do docente de enfermagem.....55
5. Caracterizando os sujeitos da pesquisa.....62

III. RESULTADOS.....65
1. Analisando e contextualizando os dados dos quadros 1 e 2.....65
2. Analisando o fazer pedagógico do professor de enfermagem na sua relação com o saber, saber fazer e saber ser.....72
2.1. A relação do professor de enfermagem com o saber.....72
2.2. A relação do professor de enfermagem com o saber fazer.....82
2.3. A relação do professor de enfermagem com o saber ser.....103

IV. OS DESAFIOS PARA A TRANSFORMAÇÃO.....117
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....128
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....131
VII. ANEXOS.....136
VIII. ABSTRACT.....140

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Tempo de exercício na docência de 3º. Grau.....62

QUADRO 2 - Caracterização dos docentes de enfermagem entrevistados.....64

KIKUCHI, E. M. *A prática pedagógica dos professores de enfermagem em uma universidade pública. Estudo de caso.* Marília, 2000. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

O presente estudo buscou compreender a prática pedagógica dos professores de enfermagem de uma universidade pública e os fatores que a determinam. Tendo como referência teórica, a pedagogia crítico-social proposta por Libâneo e o estudo de caso como modalidade de pesquisa qualitativa. Os dados foram obtidos através de entrevista com professores de enfermagem, possibilitaram a visualização da tendência pedagógica de cunho liberal tecnicista. No entanto, está presente nesses professores, uma inquietação que incomoda e os incita na busca de novas perspectivas educacionais.

Os resultados revelam que a preocupação dos professores não está limitada aos aspectos relacionados ao ensino de enfermagem, mas também ao compromisso profissional com as questões de saúde da população brasileira. A procura de novas alternativas metodológicas para o ensino, se dá de forma desorientada, evidenciando a necessidade de uma proposta sistemática de capacitação em serviço que permita ao professor, momentos de reflexão e crítica sobre o seu cotidiano pedagógico, submetendo à análise o seu saber, saber ser e saber fazer.

Palavras-chave: Enfermagem – educação; ensino de enfermagem; prática pedagógica

INTRODUÇÃO

unesp

I. INTRODUÇÃO

1. A trajetória profissional como origem deste estudo

Ao optar pela prática pedagógica dos professores de enfermagem como objeto de pesquisa deste estudo, busco desvelar e refletir sobre a minha própria trajetória profissional no ensino superior, acreditando que o caminho profissional construído pelo ser humano tem como referência as experiências por ele vividas no seu cotidiano pessoal e profissional. E nesta minha trajetória, o educar e ensinar ganharam significados e deram um sentido no meu caminhar pedagógico.

Ao me aventurar pelos caminhos da docência e possuir subsídios teóricos e práticos da assistência de enfermagem, julguei serem suficientes para o confronto com a dinâmica do cotidiano escolar. Mas percebo que não basta ser Enfermeiro para ser Professor.

Direcionada pelo senso comum quanto ao real significado do ensino e da prática educativa, desenvolvia ações pedagógicas baseadas em técnicas e métodos que pensei serem suficientes para o desenvolvimento competente do "ser professor".

O envolvimento progressivo com aulas, seminários, projetos de extensão e cursos de pós-graduação levou-me a refletir sobre

o real papel do professor nesse processo vivo e dinâmico que acontece no contexto universitário e sentir a necessidade de dar um sentido para essa prática de ensino que passa a fazer parte da totalidade da minha prática profissional, até então, somente ligada à prática assistencial de enfermagem.

O contato com as questões de ensino, durante as oficinas de trabalho promovidas pelo colegiado do curso de enfermagem, provocou um sentimento de incerteza e um certo incômodo quanto aos rumos do meu fazer pedagógico. O estudo das diferentes teorias pedagógicas despertou-me para a necessidade de buscar um significado para uma prática de ensino que, até então, era tida como certa, verdadeira e imutável.

Na tentativa de buscar certezas para tantas incertezas, passei então a observar também os demais docentes que, comigo, formam o departamento de enfermagem, e descubro que as dúvidas não são somente minhas, mas de todos que trilham pelos caminhos da docência e buscam dar sentido ao seu fazer cotidiano.

Os professores se mostravam preocupados com a sua prática de ensino e procuravam fazê-la da maneira que julgavam ser melhor para o curso de enfermagem. Assim, juntos, certificamo-nos que o envolvimento com o ensino de 3º grau vai muito mais além do contexto de sala de aula e que se faz necessário compreender as questões de ensino na universidade dentro de uma esfera mais ampla de nossa sociedade.

unesp

Estruturadas com base na consciência acrítica e sem subsídios teóricos, as ações pedagógicas se desenvolvem de forma mecânica e reprodutiva.

Também é necessário compreender o currículo com os seus conceitos e suas implicações para que possamos assumi-lo conscientemente, buscando orientação para os problemas do dia a dia e vislumbrando possibilidades de um direcionamento seguro e eficaz no desenvolvimento das atividades didáticas.

Imbuídos dessa convicção e impulsionada pelas atividades proporcionadas pelo Colegiado do curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) na ocasião da reformulação do currículo mínimo de graduação em enfermagem estabelecido pelo Parecer MEC n.º. 314 e Portaria MEC n.º 1721/94, iniciei a trajetória deste estudo para uma reflexão a cerca do meu pedagógico.

Os temas desenvolvidos durante as Oficinas de Trabalho foram importantes para o início de um pensar aprofundado dos professores, resultando numa reconfiguração das suas relações com o ensino.

A intenção desta pesquisa é encontrar um sentido no verbo educar e, consequentemente, tornar explícito o sentido das práticas de ensino adotadas pelos professores de enfermagem, uma forma de compreensão fundamental para o exercício profissional consciente.

unesp

As bases de sustentação do fazer pedagógico no cotidiano do professor de enfermagem são necessárias para a concretização de novas idéias que redirecionem esse fazer em ações comprometidas e transformadoras. E, acredito que os novos rumos somente serão possíveis, quando uma reflexão contínua sobre o sentido da prática educativa se tornar parte do cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de educar, porque esse *"(...) sentido só pode ser conferido pelo sujeito, pois quem dá sentido à prática é o homem... no debate com a realidade, no confronto das resistências, fazendo-se sujeito com os outros sujeitos de seu tempo e lugar"*[1].

[1] PIMENTEL, M. da G. O professor em construção, p.16.

unesp

2. A sociedade moderna e a educação em enfermagem

O discurso da modernidade que versa no lema "educação para todos" como uma forma explícita do exercício da cidadania, aliado aos avanços tecnológicos e científicos traz, nesta última década, a discussão em torno da qualidade do ensino e impõe amplo debate sobre a função da escola e do professor em todos os níveis educacionais.

Com a rápida e constante modificação na sociedade contemporânea, as instituições de ensino procuram, apressadamente, um caminho para suprir as necessidades impostas pelos novos conceitos – globalização, flexibilidade, qualidade total, participação e formação do trabalhador polivalente - imprimidos na organização capitalista mundial. Inicia-se assim, a revolução nos diversos níveis de ensino: da "valorização" do ensino básico ao papel das universidades na formação do trabalhador com perfil que atenda à lógica do mercado. Para essa nova realidade, o profissional necessitaria estar preparado para uma mudança constante no seu fazer, em razão da rápida alteração na estrutura ocupacional [2].

---

[2] TENCA, A. Neoliberalismo, mercado de trabalho e educação na era da globalização. In: VI circuito PROGRAD: O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial ? São Paulo: Pró-reitoria de graduação da UNESP, 1996, p.5

A sociedade passa a discutir sobre os reais valores da educação na produção de bens e serviços adequados à essa nova ordem social e atribui à universidade, a responsabilidade no suprimento de mão de obra qualificada à essa nova exigência mundial.

As universidades já se alertaram para essa realidade e buscam caminhos que consolidem projetos pedagógicos coerentes com as novas exigências. Procuram reconstruir seu paradigma, revêem seus conceitos e encontram contradições. Fica evidente que a escola não pode estar alheia às transformações impostas pelos avanços técnicos e científicos, mas não pode perder de vista as perspectivas de educação que atendam as demandas sociais da maioria da população, possibilitando assim uma realidade mais igualitária e humana.

Profissionais preparados e tecnicamente capazes de cumprirem os desafios da modernidade, requerem uma educação que forme indivíduos ativos e criativos. Da escola é exigido um projeto pedagógico capaz de formar um profissional competente e significativo para "servir" à sociedade. Dos professores é exigida a competência técnica e científica capaz de exercer a mediação entre o aluno e o saber sistematizado. Enfim, da universidade é exigida uma resposta.

Em palestra proferida na UNESP de São José dos Campos, VIEITEZ [3] afirma que a universidade vive momentos de

[3] VIEITEZ, C.G. Educação superior e a nova ordem mundial. Palestra proferida no VI Circuito PROGRAD-GEDEU, no Campus de São José dos Campos em 16/10/96.

grandes incertezas na busca de um referencial que garanta a continuidade da sua trajetória democratizante ou a sua submissão ao autoritarismo do mercado de trabalho. Ressalta também a necessidade de se rever criticamente o projeto pedagógico à luz dessa "nova ordem" associada a uma concepção real de democracia.

Dentro deste cenário mundial, as contradições sociais em nosso país se mantêm acentuadas: as desigualdades no acesso aos diferentes bens e serviços da população brasileira. É fato que, a uma grande maioria, não é proporcionada condição que permita a utilização dos recursos criados pelo homem e para o homem.

Na esfera produtiva, os serviços de saúde prestados por profissionais desta área são inacessíveis para a maior parte da população. Integrados a um sistema de saúde falido, esses profissionais são submetidos ao mercado de trabalho empresarial ou individual de forma a competir e garantir seu espaço profissional no capital vigente.

O trabalho dos profissionais da saúde sem envolvimento com bases sociais e políticas mais amplas permite o distanciamento cada vez maior entre os serviços oferecidos por esses profissionais e a comunidade a ser atendida.

A saúde, como direito do cidadão, nunca esteve tão distante. Hoje, a saúde convive com a contradição de possuir todo aparato tecnológico produzido pelo avanço da indústria científica, com

unesp

capacidade de efetuar diagnósticos precisos e rápidos e a degradação cada vez maior da miséria e da pobreza humana no país.

Ao analisarmos essa questão, não podemos deixar de fazê-lo à luz do panorama econômico que rege o conceito de saúde. Num país de extrema desigualdade social, como refere GISI[4] às questões de saúde vistas por uma vertente economicista, reporta-nos a uma preocupação com a qualidade da assistência prestada a maior parte da população que não usufrui de toda essa tecnologia e dos serviços de saúde em geral.

Pensando nesse contexto, a formação de profissionais capazes de efetuarem uma leitura da realidade e proporcionarem um serviço adequado à população, passa a ser um dos maiores desafios das Instituições de Ensino Superior.

A preocupação com a formação de indivíduos aptos para o enfrentamento de novas sociedades tem sido grande por parte dos educadores de diversas áreas e, impõe à universidade, a apresentação de soluções para um contexto de contradições e inovações constantes. A pressão contínua dos organismos internacionais e da própria sociedade força o surgimento de leis e projetos educacionais que levem à modificação no quadro educacional do país.

---

[4] GISI, M.L. A formação da competência técnico-científica e política do enfermeiro: uma diretriz curricular em questão. Marília, 1998, 246 p. Tese (doutorado em educação). UNESP.

unesp

Neste momento, em que toda a comunidade universitária discute a educação, algumas medidas são estabelecidas pelo Estado em busca da qualidade de ensino, como forma de assegurar alterações no panorama educacional do país: a nova Lei de Diretrizes e Bases – *LDB (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996)*[5] aponta para mudanças nas Instituições de Ensino Superior. Ao todo são quinze artigos (do 43 ao 57) contidos no capítulo IV.

Corroborando com a nova LDB, *o decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996*, estabelece a avaliação dos cursos superiores e instituições através do Exame Nacional dos Cursos *(O Provão)* como um dos critérios de avaliação da qualidade no ensino superior [6].

A Portaria n.º 878 do MEC, de 30 de julho de 1997, determina que as Instituições de Ensino Superior tornem públicas as informações gerais sobre as condições de ensino tais como: qualificação e número de docentes, condições de laboratórios e bibliotecas, taxas de matrícula, encargos financeiros, número de alunos formados no ano anterior e outras informações [7]. A sistematização dessas medidas provocou amplas discussões nas universidades em relação ao seu real valor na medição da qualidade do ensino superior.

---

[5] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília, v. 84,n.248, 1996.
[6] CARNEIRO, M.A . LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, p.111.
[7] Ibid., p.113.

unesp

Na adequação a essas medidas, a preocupação da universidade se volta para os currículos dos cursos e para a capacitação dos docentes. Esta, na verdade, é uma questão que vem sendo amplamente discutida por profissionais de diversas áreas ao longo dos anos.

Uma consulta aos livros que se referem à educação mostra que os paradigmas curriculares e educacionais, de uma forma geral, se alteram de época em época numa relação constante com a realidade apresentada. Porém, observamos que a caminhada dos professores nessa trajetória parece estar distante da teoria. Mesmo desejando criar e inovar, falta-lhes um apoio sistemático por parte das escolas que os orientem no seu fazer pedagógico.

Muitos docentes percebem a necessidade de renovar o seu trabalho, mas se perdem nos caminhos que os levem a transpor as dificuldades, por não possuírem subsídios filosóficos e pedagógicos ou por estarem em acomodação à cultura da reprodução.

Imbuídos nessa perspectiva de mudanças, os cursos de Enfermagem do país vêm desenvolvendo projetos pedagógicos importantes na instauração de um ensino que valorize a formação do cidadão e enfermeiro e que imponha a transformação social através da assistência de enfermagem competente e comprometida.

Em pesquisa realizada por GISI (1998), sobre a competência técnica-científica e política do enfermeiro, a autora afirma

unesp

que a formação da competência do enfermeiro pressupõe a superação da formação instrumentalizada do profissional

> "(...) para intervir nos danos causados pelos processos destrutivos. Significa, sim, a formação do profissional cidadão que atua nos danos causados à saúde e utiliza todos os espaços existentes e luta por outros para ampliar os processos protetores. Significa enfim, a formação da consciência crítica e da responsabilidade" [8].

Assim, é também de grande importância a responsabilidade da escola e de todos que a compõe. Mudança no perfil profissional do aluno que se quer formar pressupõe também mudanças conceituais das bases sociais e políticas de todos os envolvidos nesse processo.

A manifestação da preocupação com o ensino de enfermagem pode ser observada pelo grande número de trabalhos em educação apresentado durante o 48º Congresso Brasileiro de Enfermagem, realizado em outubro de 1996, em São Paulo, com a participação de enfermeiros de todos os estados e de instituições de ensino público e privado. Foram apresentados 204 trabalhos envolvendo

---

[8] GISI, M. L. A formação da competência técnico-científica e política do enfermeiro: uma diretriz curricular em questão, Marília, 1998. Tese (doutorado em Educação) UNESP, p. 41.

unesp

a temática educacional através de conceitos como avaliação, currículo, metodologia, projeto pedagógico, ensino, relação professor/aluno entre muitos outros.

A acentuada preocupação com o processo de ensino em enfermagem não se dá somente nas universidades, mas em todos os níveis escolares.

Os trabalhos apresentados nesse Congresso foram desenvolvidos por alunos de graduação em enfermagem, alunos de pós-graduação, professores de escolas profissionalizantes (SENAC) que ministram curso profissionalizante de auxiliar de enfermagem, por professores universitários, por enfermeiros que atuam em instituições hospitalares e rede básica de saúde. Enfim, nos diferentes profissionais, enquanto autores dos trabalhos apresentados, é possível observar a relevância dada aos aspectos educacionais nos variados campos de atuação da enfermagem.[9]

No ensino de enfermagem, a década de 90 tem sido marcada por mudanças nos projetos curriculares das escolas, com propostas de adaptação ao novo conceito de saúde concebido na ótica da nova ordem social, política e econômica do país. Impulsionados pelo Parecer 314/94 e Portaria 1721/94 MEC[10] que estabelece o currículo

---

[9] As informações aqui apresentadas foram obtidas do Livro Programa-Livro Resumo do 48º Congresso Brasileiro de Enfermagem, realizado em São Paulo, em outubro de 1996.

[10] A Portaria n.1721/94 dispõe sobre a formação do Enfermeiro em curso de graduação e revoga a Resolução n.º 4, de 25 de fevereiro de 1972 e fixa os conteúdos mínimos e duração do curso de graduação em Enfermagem. Publicada no Diário Oficial da União de 28 de novembro de 1994.

mínimo para os cursos de graduação em enfermagem, as escolas procuraram reconstruir e reavaliar um outro conceito intimamente interligado ao conceito de saúde: o de ensino.

Pensar no profissional de enfermagem que se quer formar, requer analisar, de forma conjunta, o contexto histórico e social no qual está inserido o seu fazer e a relação desse fazer com a escola em que o professor de enfermagem atua.

Assegurar a formação de profissionais que possam contribuir para as necessidades reais da sociedade requer, das instituições de ensino superior, o compromisso de propiciar aos alunos o conhecimento cultural, científico e tecnológico e o desenvolvimento de habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria (Pimenta, 1999).

O professor, como construtor dessa trajetória, tem papel fundamental no desencadeamento de situações que possibilitem o crescimento do aluno e de si mesmo.

As instituições de ensino superior reconhecem, hoje, que o papel do professor vai muito além de sua função executora de tarefas que lhe são delegadas. Sem a participação dos sujeitos nas decisões curriculares, na organização de projetos educacionais, no processo de trabalho pedagógico, as instituições não conseguem gerar transformações substanciais e concretas.

unesp

Pimenta (1999) refere que muitos países da Europa, como Portugal, Espanha, Itália e França têm feito investimento na qualificação dos professores, entendendo que a *"(...) democratização do ensino passa pelos professores, sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, (...) configurando o que se denomina de professor reflexivo."*[11] Essa configuração só é possível na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, buscando, não apenas compreender o seu cotidiano profissional, mas também os seus valores e referências pessoais.

O movimento rápido das informações geradas pela revolução da tecnologia nos leva a buscar um novo paradigma de educação que ultrapasse "o pronto e o acabado", que acompanhe um repensar e um reconstruir constante das ações educacionais.

A superação da dicotomia entre o que a universidade oferece e o que a sociedade moderna exige pressupõe uma constante indagação sobre o fazer pedagógico de quem pratica a docência, bem como dos processos administrativos da instituição de ensino. Isto, porque as práticas de ensino também são condicionadas pela estrutura política e administrativa da universidade.

É na tentativa de dar novos rumos ao fazer pedagógico dos professores de enfermagem, que pretendemos, neste estudo, discutir

---

[11] PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente, p.10.

unesp

aspectos que configuram a sua prática educativa e, ao mesmo tempo, suscitar questões para as inquietações que cerceiam a nossa prática assistencial.

Essa discussão reflexiva tem como ponto de partida a ação cotidiana do professor de enfermagem e é analisada à luz de referenciais teóricos que fundamentam esse fazer. Assim, a articulação teoria/prática se faz presente, possibilitando um movimento de constante reconstrução tanto da teoria como da prática.

Considerando que o professor de enfermagem traz, através do seu ato de educar, uma ação contextualizada na construção da profissão de enfermagem, passo a relatar o breve histórico do ensino da Enfermagem no Brasil, proporcionando desta forma, a compreensão do atual panorama cotidiano em que o professor de enfermagem está inserido e das bases históricas que determinam o seu fazer.

unesp

3. A trajetória do Ensino de Enfermagem no Brasil – uma breve história

O ensino de Enfermagem no Brasil foi instituído oficialmente em 1890 com a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, através do Decreto nº.791 de 27 de setembro de 1890[12] que tinha por objetivo a formação de pessoal para o trabalho com doentes mentais. As atividades de enfermagem eram realizadas por religiosas que administravam a Santa Casa. Posteriormente, o topo da hierarquia administrativa foi assumida pelo médico, que tornou-se responsável pela administração da instituição.

Em 1923, com a criação da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), hoje denominada de Escola Anna Nery, localizada no Rio de Janeiro, institui-se a era da enfermagem moderna fundamentada nos serviços de enfermagem do modelo americano. É importante lembrar que o início do século XX foi marcado por um processo de industrialização acelerado, evidenciando o surgimento de necessidades de saneamento básico nas principais cidades do país.

---

[12] GERMANO, R. M. Educação e ideologia da Enfermagem no Brasil, p.33.

unesp

Assim, sob essa influência, os primeiros cursos surgiram em resposta às necessidades emergenciais do momento histórico da sociedade brasileira.

O currículo da escola Anna Nery foi estruturado com características preconizadas por Florence Nightingale na Inglaterra, no final do século XIX. Antes, porém, de chegar ao Brasil, sofreu influência do ensino de enfermagem norte-americana em que as alunas desenvolviam as atividades práticas em hospitais particulares, portanto, utilizadas como mão de obra de baixo custo.

Esse modelo "nightingaleano" prescrevia às alunas, a disciplina rigorosa, com a finalidade de desenvolver o perfil desejado a uma boa enfermeira, tais como elegância, pontualidade, honestidade, organização e lealdade.[13]

Os primeiros currículos se voltam para área de prevenção de doenças, mas contraditoriamente as alunas deveriam permanecer durante 8 horas diárias para o trabalho hospitalar[14].

A seleção dos alunos era rigorosa e do candidato exigia-se a conclusão do curso normal ou equivalente. Somente podiam candidatar-se as pessoas do sexo feminino. Já, nessa época, percebe-se que as relações de gênero na construção social do indivíduo revelam diferentes poderes na sociedade. Muitas características consideradas

---

[13] SILVA, G. B. Enfermagem Profissional: análise crítica, p.53.
[14] GERMANO, R. M. Educação e ideologia da Enfermagem no Brasil,p.35.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

"naturais" do sexo feminino são resultantes das relações de poder construídas entre os indivíduos de uma sociedade[15]. É, portanto, essa construção social que considerava o trabalho de enfermagem como um trabalho de cunho doméstico (do cuidar). E, em nossa sociedade, "o cuidar" é pouco valorizado e assumido até por quem exerce a atividade.

É nesse contexto histórico que o trabalho da enfermagem é visto como atividade que auxilia o médico. Essa estrutura de poder estabeleceu limites sociais para a ascensão da enfermagem na hierarquia hospitalar. Sobre essa questão, MELO (1986), em seu livro "Divisão Social do Trabalho e Enfermagem", ressalta que

> "(...) o surgimento da própria enfermagem moderna se dá como uma divisão do trabalho médico, quando as tarefas ditas manuais passam a ser atribuição da enfermagem, ainda que sob a hegemonia da prática médica"[16].

Além das exigências citadas anteriormente, as instituições de ensino admitiam dois tipos de alunos conforme sua classe social: as chamadas "lady nurses", que provinham de classe social mais elevada, eram preparadas para exercerem o ensino e a supervisão de

---

[15] LUNARDI, V. L. Fios visíveis / invisíveis no processo educativo de (des)construção no sujeito enfermeira. UFRS – porto Alegre, 1994. (dissertação de mestrado)
[16] MELO, C.M.N. Divisão social do trabalho e Enfermagem, p.49.

pessoal e as "nurses", oriundas de classe social inferior, realizavam o trabalho de cuidado direto ao paciente [17].

Desta forma, com a institucionalização da divisão do trabalho de enfermagem em manual e intelectual , surge a hierarquia na enfermagem.

Na década de 40 e 50, com a crescente industrialização e, consequentemente, a aceleração no ritmo de urbanização, o ensino se expande e procura se adequar à modernização hospitalar e às clínicas especializadas. A saúde pública até então considerada prioritária, não é disciplina obrigatória no currículo mínimo de enfermagem dando início à era curativa.

É importante ressaltar que nos anos 50, a intensificação da urbanização e da industrialização provocaram um aumento nos gastos com os serviços médicos, acabando, dessa forma, a predominância do sanitarismo brasileiro e modificando o sistema de saúde para o esquema previdenciário existente ainda hoje.

> "A proximidade da economia com a saúde
> traduziu-se em políticas previdenciária
> e sanitária voltadas para as necessidades
> dos setores produtivos, sem considerar as

[17] ALMEIDA, M.C. de & ROCHA, J.S.Y. O saber de enfermagem e sua dimensão prática, p.42-43.

reais necessidades da população"[18].

As indústrias multinacionais tinham forte influência nas crescentes necessidades de equipamentos médico-hospitalares e de medicamentos.

Com a tendência voltada para a assistência de enfermagem estritamente curativa, o ensino de enfermagem tem sua primeira reformulação curricular com a aprovação da lei 775/49, que dispõe sobre o ensino de enfermagem no país. Esse currículo apresentava conteúdos com maior ênfase para a área hospitalar e centrado nas técnicas de enfermagem, suprindo, desta forma, a demanda de vagas para enfermeiras na rede hospitalar.

Nessa década, iniciou-se a preocupação com a cientificidade da profissão, levando as enfermeiras a buscarem a organização dos "princípios científicos" da prática de enfermagem no saber da medicina, uma vez que, as disciplinas eram da área biológica.[19]

Em 1962, com o Parecer 271/62, o curso de enfermagem é considerado de nível superior. Nessa fase, o ensino ainda é voltado para medidas curativas, consumo de medicações, aprimoramento de técnicas e utilização de equipamentos médico-cirúrgicos. Com o ensino

---

[18] PORTO,I. S. História da experiência de mudança curricular na graduação da escola de enfermagem Anna Nery: 1976 a 1982.UFRJ – Rio de Janeiro, 1997. (tese de doutorado).
[19] GISI, M. L. A formação da competência técnico-científica e política do enfermeiro: uma diretriz curricular em questão. Marília, 1998. p.56 Tese (doutorado em Educação). UNESP

de enfermagem voltado para o domínio das técnicas avançadas de saúde e à especialização excessiva, surgem os primeiros cursos de pós-graduação na área[20].

Corroborando com esse cenário, os anos 60 e 70 foram marcados pela crescente organização privada e empresarial das prestações de serviços de saúde, que passam a ser consideradas "mercadorias" e eram usufruídas por poucos. A falta de atenção à saúde pública e com os investimentos canalizados para o sistema hospitalar, o mercado farmacêutico e de equipamentos hospitalares ganha força e estimula o consumo.

Também nessa época, o ensino de enfermagem no Brasil, assim como os demais cursos, foi influenciado pela Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que determinava os currículos mínimos a partir da Reforma Universitária. O ensino passa a ter a organização com as seguintes características predominantes: integração de cursos, áreas e disciplinas; disciplinas obrigatórias e optativas na composição do currículo; matrícula por disciplinas; a coordenação administrativa, didática e de pesquisa são centralizadas; incentivo à pesquisa; extensão universitária dinamizada [21].

Assim, a partir da Reforma Universitária, o Conselho Federal de Educação passou a determinar os currículos mínimos para a

---

[20] PORTO, I. S. História da experiência de mudança curricular na graduação da Escola de Enfermagem Anna Nery: 1979 a 1982. RJ, 1997 (tese de doutorado)
[21] ROMANELLI, O. de História da Educação no Brasil. Petrópolis – RJ: Vozes, 1991

graduação de diversos cursos, sendo que os currículos plenos ficavam a critério das unidades de ensino que incluíam ou não outras disciplinas [22].

Com a aprovação do Parecer n.º 163/72 e Resolução 04/72 pelo CFE [23], que estabelecia o currículo mínimo para o curso de graduação em enfermagem, a enfermagem dá os primeiros passos para a cientitifização da categoria, sobretudo pela introdução das habilitações em médico-cirúrgica, obstetrícia e saúde pública. Esse modelo curricular, apesar de expressar a necessidade de dar novo caráter ao ensino de enfermagem, tinha sua estrutura baseada no modelo biomédico, evidenciando um processo de ensino vigente até os anos 90, que privilegiava o domínio de técnicas curativas.

A partir de 1973, com a explosão da crise econômica deflagrada por interesses internacionais, o Brasil enfrenta as dificuldades com a recessão e estacionamento econômico (PORTO,1997).

Embora incipiente, a abertura política possibilitou um movimento articulado pela saúde e pela educação. Criaram-se o Ministério da Previdência e Assistência Social em 1974 e o Serviço Nacional de Saúde em 1975.

---

[22] PORTO, I.S. História da experiência de mudança curricular na graduação da Escola de Enfermagem Anna Nery: 1976 a 1982. RJ , 1997 (tese de doutorado).

[23] O Parecer n.º 163/72 e Portaria MEC n.º 04/72 ficaram em vigência até dezembro de 1994, surgindo então, um novo currículo mínimo em decorrência do Parecer n.º 314/94 e Portaria MEC n.º 1721/94.

Em 1978, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulga e declara estratégias para os cuidados primários de saúde com a finalidade de alcançar a "saúde para todos no ano 2000". Os documentos da OMS redirecionam o ensino de enfermagem para programas voltados para a prevenção de doenças e manutenção de saúde da comunidade. É nessa época que surgem os órgãos representativos da profissão: (COFEn e COREn) Conselho Federal de Enfermagem e Regionais de Enfermagem [24].

O documento apresentado pela OMS apontava uma relação numérica ideal de médicos e enfermeiras no atendimento da população (1:16 / 1000 habitantes), o que levou à expansão do número de escolas de enfermagem no final da década de 70 [25].

Entre 1974 e 1980, houve aumento significativo no número de escolas de enfermagem no país, passando de 41 para 79. Portanto, num espaço de seis anos, houve a instalação de 38 novas escolas [26].

Com as mudanças no cenário do país entre a década de 1980 e 1990, surge o desafio para a mudança curricular no curso de enfermagem que englobasse a prevenção, extensão de serviços, regionalização de ações de saúde e participação da comunidade. A

---

[24] SILVA, G. B. Enfermagem profissional: análise crítica, p. 85.
[25] Ibid., p.106.
[26] Ibid., p. 88.

preocupação era em atender o mercado de trabalho, de ensino e principalmente, as necessidades e demandas de saúde da população (CRISTOFARO, 1993).

O conceito de globalização associado ao rápido desenvolvimento tecnológico passa a determinar mudanças no perfil do profissional requerido pela sociedade. Com a estrutura previdenciária dificultando o acesso da população à saúde e com o sistema em falência, o país apresenta, em seu cenário, quadros bastante dicotômicos: de um lado, os avanços científicos e tecnológicos possibilitando diagnósticos médicos precisos e rápidos e, de outro, o ressurgimento de moléstias consideradas erradicadas ou controladas como o cólera e a tuberculose.

O crescente aumento dos custos hospitalares e dos serviços médicos, o sucateamento dos já insuficientes serviços, levaram o estado a desenvolver programas de saúde em níveis nacional, regional e local que configurassem as reais necessidades de saúde da população.

Aliados a esses fatores, a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, confere novas formas no mercado de trabalho na enfermagem e exige mudanças no processo formativo dos profissionais da área de saúde.(TAKAHASHI; HIRAZAWA; SOUZA, 1995).

Dentro desse panorama, o ensino de enfermagem tenta se adequar aos novos paradigmas de saúde e a década de 80 é marcada

por uma busca de um referencial crítico para subsidiar o ensino e a prática de enfermagem socialmente inserida no contexto da realidade brasileira.

É sob essa ótica que surgem os primeiros trabalhos sobre a profissão de enfermagem como prática social, despertando e incitando as escolas de enfermagem para a revisão e reflexão do seu papel na formação de profissionais. Concomitantemente, a ABEn (Associação Brasileira de Enfermagem) passa a discutir o assunto, visando modificação no processo de formação do enfermeiro exigida pela nova realidade.

As discussões em nível nacional culminaram na reformulação curricular consolidada com o Portaria n.º 1721 de 15 dezembro de 1994 e do Parecer n.º 314/94, com ênfase para o desenvolvimento de um currículo que, na formação do enfermeiro, assegurasse *"(...) o domínio dos conhecimentos científicos e técnicos, (...) assim como a compreensão das intrincadas formas de relação e organização que caracterizam a realidade social"*[27].

Com a direção voltada para uma nova era na saúde, o novo currículo foi contemplado com disciplinas como antropologia e filosofia, favorecendo a compreensão da relação saúde e doença no contexto social.

---

[27] TAKAHASHI,O. S.; HIRAZAWA,S. A.; SOUZA,N.A. Reforma curricular do curso de graduação em enfermagem. Divulgação, n.11, p.62. Set. 1995

unesp

Apesar dos avanços importantes alcançados na reformulação curricular, a sua real concretização depende dos atores envolvidos no processo educativo. A falta de um preparo sistematizado dos professores para as funções da docência é um dos obstáculos a serem superados.

A operacionalização da interseção entre o fazer em enfermagem e o fazer pedagógico nem sempre tem sido uma tarefa fácil para os professores de enfermagem.

O professor universitário, ao interiorizar-se consigo mesmo, pode descobrir possibilidades que apontem para o caminho da transformação, fazendo com que o novo currículo de enfermagem não seja somente mais uma abstração utópica, mas sim um projeto prático e concreto possível de ser alcançado.

Assim, para efetivação da proposta curricular, é necessário que os olhares se voltem para um novo perfil de professores aptos a assumirem essa transformação, dividindo responsabilidades e desenvolvendo conscientemente o seu compromisso com a sociedade.

Para a educação de novos enfermeiros com uma visão de totalidade do ser humano, é preciso que o professor busque a sua própria educação, descobrindo, em si mesmo, os fundamentos de sua ação pedagógica, tornando-o, desta forma, um instrumento para a construção de valores que irão subsidiar estes futuros profissionais.

unesp

Pretendemos, nesta pesquisa, suscitar o professor de enfermagem a se descobrir enquanto profissional enfermeiro/professor, a refletir sobre seus conceitos e, dessa forma, possibilitar o direcionamento de uma nova prática voltada para o cumprimento concreto das metas propostas pelo novo currículo de enfermagem.

4. O fazer pedagógico do professor de enfermagem – algumas contribuições teóricas

Ao ingressar na carreira docente, o professor se depara com a complexidade do sistema e do processo de ensino aprendizagem descobrindo que, para uma atuação real do papel de professor, não é suficiente ter um currículo com destaque relevante no campo de sua especialidade e domínio de conhecimento específico de sua área.

Para sair da inércia nas questões relativas às metodologias de ensino, planejamento curricular, avaliação e seleção de conteúdos entre outros, é preciso uma visão mais ampla das dimensões da prática de ensino e um fundamento maior que oriente o seu fazer pedagógico e defina a sua competência do "**ser professor**".

O desconhecimento dessas dimensões leva os profissionais da área técnica que ingressam na docência a ações pedagógicas que priorizam a transmissão de conteúdos de domínio específico do profissional em detrimento de outros aspectos essenciais ao processo formativo do educando.

O profissional enfermeiro, assim como muitos da área de saúde, na maioria das vezes, possui um corpo de conhecimento específico relevante com domínio de conteúdos que tangem à sua área e

no entanto, encontra dificuldade em " transmitir" esses conteúdos. Transportando essas dificuldades a uma esfera mais ampla, temos o sistema de recrutamento do professor universitário que se baseia na qualidade de sua competência profissional e que supõe erroneamente a competência didática.

No processo que envolve a admissão de um professor universitário existe a suposição de que o domínio do conteúdo específico assegure o domínio didático. Então, não se exige uma formação pedagógica instrumentalizada que colaboraria na sua forma de fazer ensino.

SCHEIBE (1987), a respeito dessa questão, refere que

> "A universidade admite um docente que seja cientista ou intelectual de certo valor, mesmo sendo um professor relapso e ineficaz, mas não admite o contrário, isto é, um professor de boa qualidade, um mestre que inspira e enriquece os alunos, mas não produz currículo".[28]

Nessa circunstância, a academia considera o professor como um profissional pronto e acabado para o exercício da docência. A esse fato, GRIGOLI (1990) refere que a Universidade pressupõe que

---

[28] SCHEIBE, L. Pedagogia Universitária e Transformação Social. São Paulo,1987, 180p. Tese (doutorado), PUC

> "(...) o jovem, ao chegar à universidade, já deve ter alcançado um grau de maturidade emocional e independência intelectual que desobriguem o professor de maiores cuidados tanto no que se refere aos procedimentos metodológicos quanto no que se refere às características do relacionamento sócio-afetivo que estabelece com seus alunos na sala de aula"[29].

Agregada a essa situação, temos o profissional especializado que também se considera terminado ao final do curso de graduação.

As práticas de ensino adotadas pelos docentes do curso de enfermagem são diversas e fundamentam-se nas situações experimentadas durante o seu processo de formação. E a opção por uma dessas práticas está vinculada às características pessoais do docente, peculiaridades de cada um e às práticas adotadas pela escola. Isso significa que essas ações de ensino são dirigidas pelo senso comum ou o que SAVIANI (1996) denomina de "*filosofia de vida*".

Na "*filosofia de vida*" as ações são guiadas *"(...) por uma orientação sem reflexão, sem consciência clara explícita do porquê*

---

[29] GRIGOLI, J. A. A sala de aula na universidade na visão de seus alunos. Um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. São Paulo, 1990. Tese (doutorado). PUC.

fazemos assim e não de outra maneira"[30].

Assim, a prática de ensino do professor segue um certo rumo, sem muita reflexão, em que o agir é espontâneo e homogêneo, difuso e considerado uma "atividade simples".

Reverter essa situação requer o que SAVIANI (1991) chama de "passagem do senso comum à consciência filosófica". Significa que o professor deve passar de uma

> "(...) concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada"[31].

As variadas formas de ensino mostram que há diferentes concepções de educação, ensino e aprendizagem norteando as práticas educativas em enfermagem. Essas concepções são formadas sem uma reflexão rigorosa e sem um vínculo com a realidade educacional por parte do profissional.

---

[30] SAVIANI, D. Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica, p. 21.
[31] SAVIANI, D. Ensino público e algumas falas sobre a universidade, p.35.

Na prática pedagógica orientada pelo senso comum não há comprometimento profissional com as questões educacionais mais amplas e a visão de sua totalidade.

Nesse contexto, MARINI (1990) expressa a fragmentação das dimensões política, técnica e social contidas nessa didática

> "(...) não conscientemente alicerçada nos fundamentos teóricos das ciências da educação. É uma didática fragmentada porque não trabalha por um método que tenha, em si, a finalidade da prática educativa e, em razão do qual, relacione os conteúdos, procedimentos de ensino e a avaliação da aprendizagem".[32]

O ato de educar implica na questão filosófica do "ser professor". Implica em refletir sobre o sentido de suas ações e assumi-las como uma práxis. Essa, entendida como *"uma forma de atividade específica que só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo".*[33]

A prática pedagógica não pode ser exercida pelo simples fazer, porque *"(...) todo o trabalho escolar é um fazer de fato, uma*

---

[32] MARINI, T. A função do ensino e a prática pedagógica numa universidade pública. Presidente Prudente, 1990. Tese (livre-docência) - UNESP

[33] VASQUEZ, A . Filosofia da práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

atividade eminentemente produtiva. É um fazer crítico com questionamentos constantes da direção tomada pela prática docente no rumo de uma concepção de educação voltada aos interesses das classes subalternas da sociedade"[34].

Portanto, "ser professor" requer dos docentes uma ação reflexiva e consciente sobre o objeto, transformando-o conforme sua finalidade, buscando e criando resultados efetivos. Implica também em penetrar nas raízes da realidade de forma abrangente e complexa sobre a universidade, sua inabilidade e sua realidade educacional. É pensar na universidade como local de produção de conhecimento (pesquisa), de formação de profissionais (ensino) e ambos a serviço da comunidade (extensão).

Essas três funções da universidade, segundo SAVIANI (1991), estão interligadas:

> "(...) o ensino (universitário) se destina à formação de profissionais de nível superior; (...) a pesquisa se destina basicamente à produção de novos conhecimentos , à esfera do saber humano e a extensão significa a articulação da universidade com a sociedade, (...) difundindo o conhecimento à comunidade e se convertendo, assim, numa força viva

[34] LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, p.47.

unesp

> capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade" [35].

Assim, agregadas à função de ensino, a pesquisa e a extensão à comunidade são vistas como elementos essenciais ao desenvolvimento cultural da sociedade. Esse tripé que dá sustentação à universidade deve estar conciso na consciência de quem exerce a função de "ser professor" para que sua prática realmente seja válida dentro da sociedade e no mundo em que vive.

Também é a universidade, o local de construção e divulgação de ideologia dos sujeitos que a compõem (professores, alunos e funcionários). É local de um fazer contínuo e permanente onde se constrói a transformação do homem através da crítica concreta.

Assim, cabe ao educador *"(...) comprometer-se com a reflexão, criando-a, provocando-a, permitindo-a (...) a fim de que a realidade seja percebida, questionada, avaliada, estudada e entendida em todos os seus ângulos e relações, com rigor, para que possa ser continuamente transformadora".*[36]

O comprometimento do educador com as suas próprias certezas e incertezas, com seus pensamentos mais íntimo proporciona certo incentivo na busca do redimensionamento do cotidiano escolar em

---

[35] SAVIANI, D. Ensino Público e algumas falas sobre a universidade, p. 48-49.
[36] LUCKESI, C. et al. Fazer Universidade: uma proposta metodológica, p.40- 41.

que o desafio constante de mudar nem sempre suporta a pressão do complexo sistema educacional. É necessário buscar a superação através da auto-crítica e da auto-reflexão.

Neste sentido, GRIGOLI (1990) afirma que

> "o docente de ensino superior dificilmente se questiona quanto ao significado de seu trabalho pedagógico (...) e vai intuitiva e empiricamente construindo a sua própria didática calcada na imitação dos "modelos" que conheceu enquanto aluno, no "ideário pedagógico" que já é domínio do senso comum e no bom senso que o ajuda a "filtrar" os procedimentos que "funcionam" [37].

Diante desse conjunto de fatos, temos o profissional de enfermagem que se envereda pelos caminhos da docência e tenta "ser professor". Mas quem é esse professor? Que conceitos estão expressos em suas ações ? O que subsidia a prática do professor de enfermagem? Qual é o seu envolvimento técnico, social e político neste caminho?

Ao eleger a prática pedagógica do docente de enfermagem como tema deste trabalho pretende-se identificar o docente de enfermagem e a sua prática de ensino determinando as dimensões que sustentam sua ação educativa cotidiana para assim, compreender o

---

[37] GRIGOLI, J. A. A sala de aula na universidade na visão de seus alunos. Um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. São Paulo, 1990, p. 40. Tese (doutorado), PUC

sentido de seu fazer pedagógico e possibilitar o desvelamento de caminhos que favoreçam a construção de uma prática de ensino voltada para a transformação do processo formativo do futuro profissional de enfermagem.

No olhar de MARINI (1990), para o exercício de uma prática transformadora é necessário que o professor identifique *"uma concepção de competência docente nas articulações das dimensões humana, técnica e política da prática pedagógica"*[38].

Também LIBÂNEO (1998) prescreve a não articulação dessas dimensões que abrangem a prática docente quando há a dissociação do **saber, saber ser e do saber fazer**. Esses, segundo o educador, raramente encontram-se juntos no fazer pedagógico, dando ênfase em primeiro plano a um ou outro conforme a concepção filosófica do processo de educação adotado. Ressalta ainda, que o fazer pedagógico não é somente um fazer de fato, mas de um fazer crítico que exige dos educadores um constante questionamento a respeito da prática docente e de concepções de educação.[39]

O professor de enfermagem tem privilegiado a dimensão do saber em detrimento a outras duas dimensões. Esse fato é constatado pelos requisitos necessários para o ingresso na carreira docente: dois

---

[38] MARINI, T. A função do ensino e a prática pedagógica numa universidade pública. Presidente Prudente - São Paulo, 1990. Tese (livre-docência).
[39] LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, p.47.

anos de experiência profissional na área de enfermagem ou especialidade em sub-áreas (pediatria, psiquiatria, centro cirúrgico e outros) e registro no Conselho Regional de Enfermagem (COREn). Portanto, espera-se do profissional de enfermagem, futuro professor, que conheça profundamente a disciplina que lecionará.

Desta forma, o **saber fazer**, que se refere às questões pedagógicas não tem relevância e há a suposição de que o professor "*aprende na prática*". Questões que envolvem o planejamento de aulas, currículos, recursos didáticos e comunicação entre outros, não são valorizados.

A dimensão do **saber ser** se refere ao compromisso político do ato de educar, dos motivos pessoais e profissionais do docente em relação ao trabalho docente. Assumir essa dimensão implica no entendimento da relação histórica da sociedade com o seu trabalho educativo, comprometendo-se com os fins de sua profissão.

A configuração do fazer pedagógico, através das três dimensões, requer um ensino construído através da reflexão crítica **do que** fazemos, **para quem** fazemos e **como** fazemos. E tudo isso requer a superação da forma ingênua e romântica de concepções que orientam a prática, para o *(...) desenvolvimento de uma clara compreensão teórica e prática das múltiplas determinações da ação docente.*[40]

---

[40] GRIGOLI, J. A .G. A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos. Um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. PUC-São Paulo.1990 p. 49 Tese (doutoramento).

unesp

Na concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos descrita por LIBÂNEO (1998), a prática pedagógica é uma prática social na qual as características socioculturais e psicológicas do aluno são valorizadas, garantindo a associação do conteúdo escolar com o seu mundo social. Portanto, o ato pedagógico requer

> *"(...) um trabalho docente sistemático, intencional e disciplinado, sendo que o professor precisa de uma formação que o faça (...) compreender de modo crítico as relações entre a prática social e a educação"*[41].

Refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes de enfermagem pode significar o ponto de partida para o desvelamento do papel de educador em Enfermagem no seu contexto histórico, político e social. Pode acima de tudo, significar um clarear na forma do professor de enfermagem se relacionar com a instituição que trabalha e exercer o seu real papel de que tanto a sociedade e o mundo necessitam.

Nas palavras de SAVIANI, transcrita por LIBÂNEO(1996), a contribuição do professor para os avanços da educação a serviço da transformação *"(...) será tanto mais eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global, tendo*

---

[41] LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, p. 77-78.

unesp

em vista (...) a democratização da sociedade brasileira, o atendimento aos interesses das camadas populares, a transformação estrutural da sociedade brasileira" [42].

Ao optar pelo estudo da prática pedagógica dos docentes do departamento de Enfermagem pretende-se ter por objetivo:

- Caracterizar a prática educativa do docente de enfermagem .
- Apreender dificuldades encontradas pelo docente de enfermagem na sua prática educacional.
- Analisar a percepção do docente de enfermagem sobre o seu papel de educador.
- Apreender as tendências pedagógicas subjacentes à prática pedagógica.

O PERCURSO METODOLÓGICO

[42] LIBÂNEO, J. C. A Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, p. 42-43.

unesp

O PERCURSO METODOLÓGICO

unesp

II. O PERCURSO METODOLÓGICO

1. Método de Investigação

Para investigar a prática pedagógica dos professores de enfermagem que possibilitasse a reflexão através da retratação da realidade e do cotidiano, optei pelo estudo baseado em abordagem qualitativa do tipo estudo de caso.

No estudo de caso a realidade é representada de forma singular, completa e profunda, que tenha *"(...) valor em si mesmo"* [43], constituindo-se numa unidade particular dentro de um sistema mais amplo. Essa modalidade de pesquisa revela dimensões presentes em determinada situação *possibilitando a compreensão de fenômenos a serem analisados* [44].

O desvelamento das características do cotidiano do docente de enfermagem com toda diversidade de componentes que o regem, necessitava de um tipo de pesquisa que contemplasse as condições necessárias para a compreensão do fenômeno.

---

[43] LUDKE, M. e ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas, p.17.
[44] TRIVIÑOS, A . N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, p. 133.

Assim, a apreensão dos valores e das concepções de ensino dos professores de enfermagem com a multiplicidade de vertentes, exigia *"(...) variedade de fontes de informação"*[45] através de coleta de dados junto aos professores envolvidos no processo, de forma que se tornasse possível, *"cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas"*[46].

Pensando em buscar um sentido para minha própria prática de ensino através de informações de outros professores do departamento de enfermagem, a pesquisa qualitativa possibilita a participação do pesquisador no *"universo de percepções e interpretações, onde todos os fenômenos são relevantes na busca dos significados manifestos e ocultos"*[47]

Nesta modalidade de pesquisa, as manifestações são apreendidas levando-se em conta as relações e interações do objeto com o contexto em que estão inseridas procurando focalizar o problema de forma real. Nessas manifestações, o significado que as pessoas dão ao seu modo de viver, ao meio em que vivem e como vivem, são descritas pelo sujeito. Assim, a pesquisa qualitativa é predominantemente

---

[45] LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas, p.19.
[46] Ibid., p.19
[47] CHIZZOTTI, A . Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, p.11-16.

descritiva e onde se determina *"(...) com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou espécies subordinadas"*[48].

Mesmo nas diferentes expressões de opiniões e de comportamento, os dados qualitativos procuram a generalidade na experiência e no pensamento em geral, o que torna possível uma descrição compreensível da natureza do objeto (MARTINS, 1997, p. 58).

2. Privilegiando a palavra do docente de enfermagem

A universidade, como uma instituição social, abriga componentes integrantes que configuram e regem todo o contexto escolar. Alunos, professores e pessoal técnico administrativo, condicionados às circunstâncias histórico-sociais, desempenham papéis importantes e fundamentais que dão forma e significado ao trabalho realizado pela instituição como um todo numa determinada sociedade.

O interesse pelo trabalho do professor neste estudo não o coloca como principal elemento no critério de importância do âmbito universitário, porém é reconhecível que aprofundar nas raízes do seu desempenho é fundamental para o direcionamento de mudanças que favoreçam a melhoria do ensino. Este caminho pode nos levar a rever

---

[48] MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: Metodologia da pesquisa educacional, p.58.

unesp

conceitos e alterar práticas educativas, propondo, desta forma, a geração de valores compatíveis com a exigência social.

Além dessa premissa, CUNHA (1992), ao estudar a prática de ensino do "bom professor" ressalta a importância da relação entre o saber e os pressupostos da elaboração desse saber na formação de professores para o desempenho efetivo de suas ações pedagógicas cotidianas. Para a pesquisadora, *"a análise sobre a educação de professores, seu desempenho e o trato do conhecimento parece de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica"*[49].

Ao privilegiar a fala dos professores sobre o seu cotidiano, procuro interpretar as mensagens ocultas na linguagem de cada um. É na fala dos atores que podemos obter informes objetivos e subjetivos sobre as representações que regem o seu cotidiano.

Para CUNHA (1992),

> "a linguagem nasce e encontra sua referência na vida cotidiana, referindo-se em especial à realidade que se experimenta e que se partilha com os outros. É através dela que manifestamos a nós mesmos" [50].

---

[49] CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática, p. 32-33.
[50] Ibid., p. 37.

É com a palavra que o professor *"faz o seu cotidiano e é também por ela que se pode fazer uma análise deste cotidiano."*[51]

Os conceitos que são construídos pelo indivíduo regem a sua maneira de pensar, agir e falar orientando o professor de enfermagem no seu fazer cotidiano.

O cotidiano é parte da realidade social vivida concretamente pelos docentes de enfermagem. É na cotidianeidade que o fazer se apresenta como resultado da apropriação das relações que ele faz com o mundo enquanto sujeito social. É nas ações desenvolvidas no âmbito de sala de aula, do departamento e da universidade, que o docente se revela por inteiro, com *"(...) todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias e ideologias".*[52] É nesse cotidiano que se realizam práticas baseadas na *"(...) probabilidade, sem cálculo rigoroso de suas consequências. Nelas, pensamento e ação se unificam, sem que as idéias em que se baseiam as decisões, se elevem ao nível da reflexão teórica".*[53]

Questionar sobre a prática de ensino no cotidiano dos professores pode revelar componentes essenciais que levem ao rompimento com uma prática reprodutiva e encaminhem os professores

---

[51] CUNHA, M. I. O bom professor e a sua prática, p. 38.
[52] HELLLER, A . O cotidiano e História, p.17.
[53] MARINI, T. A função do ensino e a prática pedagógica numa universidade pública. Presidente Prudente, 1990, p. 76. Tese (livre-docência) UNESP .

na edificação de novas propostas de ação educativa no curso de enfermagem.

3. A entrevista como ferramenta de pesquisa

Ao iniciar esta pesquisa, utilizou-se inicialmente um questionário estruturado (Anexo I) com o objetivo de obter informações sobre tempo e características de formação, regime de trabalho, tempo de exercício profissional, participação em capacitação. Esses dados foram importantes para a compreensão do desempenho dos sujeitos enquanto ser contextualizado socialmente num determinado tempo e espaço.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista é um dos componentes operacionais na obtenção de dados relevantes dos atores sociais. A entrevista se caracteriza por uma conversa intencional e serve como fonte reveladora *"(...) de sistema de valores, normas e símbolos e (...) ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas".*[54] Então, é através da fala que o indivíduo expressa suas relações sociais com o mundo em que vive.

---

[54] MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento - Pesquisa qualitativa em Saúde, p. 109.

Essa técnica permite *"(...) a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos, possibilita (...) o tratamento de assuntos de natureza pessoal (...) assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais."* [55]

A entrevista semi-estruturada utilizada nesta pesquisa (Anexo II) procurou conferir proposições básicas às questões objetivas da pesquisa, permitindo a exploração de diferentes concepções sobre o fazer pedagógico dos docentes de enfermagem.

Esta modalidade de entrevista proporciona uma situação de interação entre os sujeitos (entrevistador e entrevistado) tendo por objetivo uma "conversa com intenção" onde a sequência dos temas é determinada pelo entrevistado. O clima de descontração foi facilitada pela familiaridade com os docentes, o que proporcionou uma atmosfera de reciprocidade entre os sujeitos envolvidos.

Tendo como base algumas proposições citadas por MINAYO(1992), alguns aspectos foram considerados para a realização da entrevista:

- Aos docentes foi solicitada a permissão para gravação e divulgação do diálogo tendo em vista que as

[55] LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A . Pesquisa Qualitativa em Educação: Abordagens Qualitativas, p.34.

expressões explícitas na fala de cada um ganhariam dimensão pública posteriormente. Penso ser fundamental essa postura ética em relação à garantia do anonimato que aparece no conjunto do trabalho.

- Aos docentes foram apresentadas as finalidades da pesquisa e a justificativa da escolha do entrevistado.

A utilização do gravador é citada por TRIVIÑOS (1987,p.148) como um meio de garantir as informações do entrevistado sem que estas se percam ou fiquem esquecidas.

As entrevistas realizadas tiveram duração média de trinta a sessenta minutos e foram transcrita por mim, após o término da entrevista.

A preocupação de associar as mensagens corpóreas e as expressões manifestadas durante o discurso dos professores levou-me à transcrição das fitas logo ao término da entrevista e, com isso, assegurar o registro com a maior fidelidade possível. Esse procedimento é também recomendado por LÜDKE E ANDRÉ (1986) para que "(...) *não se percam os aspectos importantes da entrevista."* [56]

---

[56] LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A . Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, p.38

4. Desvelando o fazer pedagógico do docente de enfermagem

O fazer pedagógico contido e expresso nas palavras do professor de enfermagem foi analisado à luz da técnica de análise de conteúdo, por compreender que esta permite a busca de significados que se encontram na comunicação e na ação do indivíduo.

Trata-se, segundo BARDIN (1979), de *"um conjunto de técnicas de análise das comunicações"* [57] que tem como característica peculiar de ser *"(...) um meio para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens."* [58]

A leitura e as várias releituras dos discursos dos professores explicitados na entrevista semi-estruturada levaram-me a agrupar elementos que classificassem os dados em unidades de registro específicas.

GOMES (1994) refere-se às unidades de registro *"(...) como elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem, possibilitando o trabalho com palavras (...) destacadas de acordo com a finalidade do estudo"* [59]

---

[57] BARDIN, L. Análise de Conteúdo, p. 31.
[58] TRIVINÕS, A . N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação, p. 160.
[59] GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO,M.C.(org) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade, p.75.

unesp

As unidades de registro foram identificadas e agrupadas, ganhando significados na fala de cada professor. As respostas resultantes da entrevista revelaram unidades tais como: conceitos de valores, de ensino, de aprendizagem, concepções de vida, visão sobre a atividade profissional de enfermagem, de conhecimento, de dificuldades em situação de ensino, relação com a instituição e entre os sujeitos que a compõem. Agrupadas, as unidades convergentes foram organizadas em categorias que permitissem um olhar nas bases da prática pedagógica dos professores de enfermagem.

Valho-me novamente das dimensões do fazer pedagógico citado por LIBÂNEO (1998) - **o saber, o saber fazer e o saber ser** – para a composição das categorias deste estudo por entender que, juntas, essas dimensões caracterizam de forma totalizadora, a prática pedagógica crítica que tanto buscamos realizar.

Um outro aspecto a ser considerado é que, ao analisarmos a complexa profissão do enfermeiro docente, observamos que o desenvolvimento de seu trabalho assistencial também contempla **um saber** que envolve o conhecimento de várias ciências (biológicas, humanas, sociais, exatas e outras), bem como as diversas teorias de enfermagem; **um saber fazer** anunciado pelas habilidades técnicas em diversos procedimentos (cirúrgicos, curativos, gerenciais, administrativos, educativos) e **um saber ser** que intermedia suas relações com um outro

ser (comunidades, paciente e seus familiares, equipes multiprofissionais e outros).

Ao se referirem ao saber de enfermagem como objeto que estrutura a prática de enfermagem, Almeida & Rocha (1986) ressalta que esta prática "(...) *comporta o conhecimento (o saber de enfermagem) corporificado em nível técnico (instrumentos e condutas) e relações sociais específicas*" [60]. Isto é, o saber é utilizado para o desenvolvimento da prática de enfermagem e, consequentemente, "o cuidar" em enfermagem.

A instituição onde há a reprodução e legitimação desse saber é a escola. Através dos livros didáticos, textos, periódicos e dos professores que lá atuam, processa-se a construção do profissional que prestará o cuidado de enfermagem a uma determinada sociedade. Portanto, a investigação da prática pedagógica do professor de enfermagem requer que o **saber, saber fazer e saber ser de enfermagem** seja conjugado **ao saber, saber fazer e saber ser pedagógicos,** e que, juntas, formem os fundamentos que sustentem a base do desenvolvimento do processo de educar do professor de enfermagem.

O saber pedagógico como um dos elementos que configura o processo educativo, fornece *"(...) a base de construção da*

---

[60] Almeida, M.C. P. de & Rocha, J. S. Y. O saber de enfermagem e sua dimensão prática, p. 24-27.

unesp

perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional."[61] O ato de ensinar enfermagem exige que o professor articule os saberes dessas duas práticas sociais (a de enfermeiro e de professor), incorporando, para si, um professor de enfermagem com características peculiares próprias, tendo em vista ações que polarizem para uma única meta: formar profissionais cidadãos que contribuam para uma sociedade melhor.

No entanto, a realidade nos mostra que o docente de enfermagem, enquanto professor universitário, tem dificuldade em equilibrar os saberes pedagógicos exigidos para o exercício da docência com os saberes necessários para a prática da enfermagem. Ora valorizando um lado, ora outro, o professor necessita de ter clareza quanto aos fundamentos que sustentam as práticas de ensino e de enfermagem para a viabilização da configuração do processo educativo em enfermagem.

Assim, durante a investigação desta pesquisa, o processo de enquadramento das concepções que envolvem a prática dos docentes nas dimensões acima citadas, nem sempre foi tranquila, considerando que estas encontram-se interdependentes entre si, formando uma rede

---

[61] SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade (org) BICUDO, M. A. e JUNIOR, C. A. da S., p.149.

que totaliza o fazer pedagógico. A irrevogável dependência existente entre os saberes que constituem a prática de ensino em enfermagem faz com que esta deva ser analisada de forma integral, impossibilitando a sua dissociação. Todavia, o conteúdo das entrevistas possibilitou o estabelecimento de unidades significativas dentro das categorias propostas, o que permitiu uma forma de apresentação compreensível e didática para a análise dos dados.

Em seu discurso, os professores foram espontâneos na revelação do seu aqui e agora ao se referirem sobre o seu cotidiano escolar, familiar e de suas relações com o mundo. Apontaram acertos e erros no seu fazer pedagógico, falaram de suas dificuldades e facilidades pessoais e profissionais enquanto professor e enfermeiro. Relembraram o início da carreira e relataram suas expectativas futuras. Manifestaram suas emoções através de risos e silêncios durante nossa conversa intencional. Falaram de sonhos e utopias, de alegrias e tristezas.

Em meio a este cenário carregado de significados foi possível constatar que o professor, ao se envolver com o mundo acadêmico e desenvolver o seu trabalho docente, fá-lo através das relações que estabelece com as três dimensões do fazer pedagógico. É na sua forma de interação com o **saber,** com o **fazer** e com o **ser** que se processa toda prática pedagógica. É nas suas relações históricas, sociais e políticas que o professor cria os conceitos que regem o seu cotidiano escolar.

unesp

O professor, enquanto indivíduo, é um ser de relações em sua vida. Construindo a sua história e acumulando experiências, ele busca alternativas no seu cotidiano e desenvolve a sua prática de ensino.

O professor de enfermagem é *"(...) um ser (...) que se encontra numa situação de permanente relacionamento com a sua própria interioridade, com os produtos simbólicos pelos quais expressa a intervenção de sua subjetividade. Relaciona-se com os seus semelhantes próximos e distantes no tempo e no espaço. (...) Com efeito, sua vida é tecida a partir dessas relações"*[62].

Ora de forma entusiasmada, ora em tom de desabafo, fica claramente expresso na fala dos professores de enfermagem que essas relações necessitam ser repensadas e que há um longo e incerto caminho a ser desvelado. Ficou evidente, em alguns momentos, que a entrevista possibilitou um exercício no pensar desses professores, instaurando um processo de reflexão expresso nos momentos de silêncio, de reticências, nos olhares profundos e na linguagem descompromissada com o formalismo.

Para a compreensão do discurso dos professores, é importante ressaltar também que, durante a realização das entrevistas, os professores passavam por um processo de capacitação pedagógica promovida pelo colegiado do curso de enfermagem, tendo em vista a

---

[62] SEVERINO, A. J. Filosofia da Educação: construindo a cidadania, p.21

reformulação curricular proposta para ano 2000. Foram realizados cursos e oficinas de trabalho com assessoria de profissionais da área de educação e enfermagem. Portanto, o processo de reflexão acerca dos aspectos que envolvem o curso como um todo já estava em andamento e muitas manifestações reveladas na entrevista são relativas ao momento em que estavam vivendo no seu cotidiano escolar.

A reflexão sobre questões da prática pedagógica cotidiana despertou, nos professores de enfermagem, um pensar crítico sobre temas que, até então, eram tratados no senso comum. Assim, abordagens com relação a ensino, pesquisa, extensão, universidade, aluno, professor, trabalho, valores, enfermagem e muitas outras, foram exploradas e repensadas pelo professor de enfermagem durante a realização da pesquisa. Muitos professores referiram que jamais tinham "parado para pensar" em alguns dos temas acima mencionados e que se ressentiam da falta de preparo para lidar com tais questões.

Em meio a muitas incertezas, os professores de enfermagem falaram, principalmente, de suas relações com o seu universo cotidiano, revelando assim, o modo como conduzem seu percurso profissional e pessoal.

As falas possibilitaram o procedimento da análise da prática pedagógica dos professores de enfermagem contextualizada nas suas relações e nos conceitos revelados por eles acerca da sua prática de ensino, e que foram contemplados nas seguintes categorias:

unesp

a) a relação do professor de enfermagem com o saber

b) a relação do professor de enfermagem com o saber fazer

c) a relação do professor de enfermagem com o saber ser

5. Caracterizando os sujeitos da pesquisa

Durante o levantamento de dados do quadro geral dos docentes do departamento de enfermagem, observamos uma heterogeneidade quanto ao tempo de exercício profissional na docência de 3º grau, o que nos levou a utilizá-lo como um dos critérios na seleção dos sujeitos desta pesquisa. Estes foram definidos com base no quadro geral que se configura da seguinte forma:

Quadro 1- Tempo de exercício na docência de 3º grau

Tempo de exercício na docência de 3º grau	N.º de docentes	%
1 a 4 anos	18	44,0%
5 a 9 anos	-	-
10 a 14 anos	6	14,6%
15 a 19 anos	11	26,8%
20 anos ou mais	6	14,6%
Total	41	100,0%

unesp

Os dados apresentados no quadro 1 foram obtidos através de um formulário para levantamento de dados gerais de todos os docentes do departamento de enfermagem. Constava nesse formulário: tempo de exercício profissional na docência de terceiro grau, tempo de formação, o ano em que se graduou, a instituição na qual estudou, nível de capacitação profissional e carga horária contratada.

Do Quadro 1 foram selecionados dezessete docentes segundo critérios que contemplavam: regime de trabalho, tempo de atuação na docência, contratados efetivamente e, principalmente, estarem disponíveis para a entrevista.

Nessa seleção, a preocupação era de que os professores com diferentes tempos de experiência profissional e diferentes áreas de conhecimento possibilitassem uma estreita aproximação com o real universo que caracteriza o departamento de enfermagem.

O critério para a ordem sequencial das entrevistas foi estabelecido conforme a disponibilidade de horário do professor entrevistado e foi realizado tanto no período matutino como vespertino, nas dependências do Centro de Ciências da Saúde.

A seguir, passo a denominar com a inicial "D" seguida de um numeral, os dezessete docentes participantes desta pesquisa.

Quadro 2 – Caracterização dos docentes de enfermagem entrevistados

Docente	Regime de trabalho	Tempo de formação	Tempo de exercício na docência de 3º grau	Capacitação docente
D1	40 h (tide)	12 anos	3 anos	Atualmente cursando mestrado
D2	20 h	15 anos	4 anos	1 curso de especialização(**) Atualmente cursando mestrado
D3	40 h (tide)	10 anos	2 anos	1 curso de especialização (*) Atualmente cursando mestrado
D4	40 h (tide)	24 anos	21 anos	2 cursos de especialização(*e**)
D5	40 h (tide)	22 anos	17 anos	1 curso de especialização(*)
D6	40 h (tide)	23 anos	20 anos	2 cursos de especialização(**)
D7	40 h (tide)	15 anos	13 anos	2 cursos de especialização (*e**) Atualmente cursando mestrado
D8	40 h (tide)	10 anos	4 anos	2 cursos de especialização(**) Atualmente cursando mestrado
D9	40 h (tide)	19 anos	10 anos	1 curso de especialização(**)
D10	40 h (tide)	11 anos	4 anos	2 cursos de especialização(*e**) Atualmente cursando mestrado
D11	40 h (tide)	7 anos	3 anos	1 curso de especialização(*) Atualmente cursando mestrado
D12	40 h (tide)	4 anos	2 anos	2 cursos de especialização(*) Atualmente cursando mestrado
D13	40 h (tide)	13 anos	4 anos	1 curso de especialização(*) Atualmente cursando mestrado
D14	40 h (tide)	9 anos	3 anos	1 curso de especialização(*) Atualmente cursando mestrado
D15	40 h (tide)	24 anos	17 anos	2 cursos de especialização(*) 2 cursos de mestrado(♦e #)
D16	40 h (tide)	28 anos	26 anos	3 cursos de especialização(**) Mestrado(♦)
D17	40 h (tide)	25 anos	23 anos	3 cursos de especialização(*e**)

Capacitação docente

(*) Especialização em Enfermagem Médico-cirúrgica / Pediatria / Administração Hospitalar / Centro Cirúrgico / Saúde Pública / Metodologia da Assistência de Enfermagem / Obstetrícia / Psiquiatria / Neonatologia.

(**) Especialização em Metodologia do Ensino Superior / Metodologia da Assistência, Pesquisa e Ensino de Enfermagem.

(♦) Mestrado em Enfermagem Fundamental

(#) Mestrado em Educação Médica

unesp

RESULTADOS

unesp

III. RESULTADOS

1. Analisando e contextualizando os dados dos quadros 1 e 2

O quadro 1 mostra que o tempo de exercício profissional na docência de 3º grau é variável. 44,0% dos docentes do departamento de enfermagem é constituído por professores em "início de carreira", isto é, estão no exercício do ensino universitário há menos de cinco anos e 56,0% são docentes com mais de 10 anos de carreira .

O reduzido número de docentes com mais de 20 anos de docência (14,6%) pode ser reflexo do grande número de profissionais que se desvincularam da universidade através dos processos de aposentaria. Esse fato, somado à baixa remuneração dos docentes, contribuiu para que o departamento de enfermagem apresentasse em seu quadro de pessoal dois pólos extremos em relação à experiência profissional : de um lado, 44% dos docentes com até 4 anos de exercício na docência de 3º grau e, de outro, 56% com mais de 10 anos na carreira universitária.

Observamos, na situação acima descrita, que o departamento de enfermagem não foi exceção num panorama de desalento das universidades públicas vivido pelo país nesta década. O

descompromisso do estado para com as instituições superiores de ensino em conseqüência da imposição de uma nova ordem política e econômica, contribuiu para o descrédito e a desmoralização das universidades. Os baixos salários oferecidos, a perda de direitos conquistados historicamente e a falta de investimentos para o desenvolvimento de pesquisas e ensino, entre outros fatores, expressaram-se em um grande número de pedidos de demissões de servidores e docentes.

Em uma busca documental a respeito de processos seletivos para contratação de docentes no departamento de enfermagem no ano de 1996 e 1997, pudemos constatar que o processo de substituição dos docentes que pediram demissão ou se aposentaram foi bastante dificultoso em função da ausência de candidatos para o preenchimento das vagas.

Essa situação, de certa forma, confirma o desprestígio da universidade pelos enfermeiros que atuam na rede hospitalar e de saúde pública, e também por professores das instituições particulares de ensino superior que oferecem benefícios maiores em relação às universidades.

No mesmo quadro, é interessante observar a ausência de professores com tempo de exercício profissional que compõe a faixa intermediária entre 5 a 9 anos. Buscando entender esse fato através da análise documental, observamos que houve um discreto aumento no número de professores a partir de 1992 em função da reformulação curricular ocorrida naquele ano que alterava a carga horária do curso de

3300 horas para 3878 horas. Também, em 1994, a aprovação do currículo mínimo para o curso de graduação em Enfermagem pelo Conselho Federal de Educação para as escolas de enfermagem do país, incluindo novas disciplinas, elevou a carga horária do curso para 4051 horas.[63] Assim, em decorrência desse aumento da carga horária do currículo pleno do curso de enfermagem da UEL, foram efetuadas novas contratações e o quadro geral de professores passou de 30 em 1994 para 41 em 1998.

Em relação ao quadro de docentes que compõe o departamento de enfermagem, é importante ressaltar a predominância de docentes do sexo feminino, sendo que do total de 41 enfermeiros, apenas 2 são do sexo masculino.

O universo feminino se faz presente e dominante por determinação histórica e cultural do trabalho da Enfermagem na sociedade brasileira. A profissão tem raízes históricas que determinam a atividade de Enfermagem como uma atividade feminina. Isto é, destinada para mulheres, caracterizando, de certa forma, o prestígio diferencial e conseqüente divisão de funções entre os sexos (SILVA, 1989, p.55).

Em uma análise mais profunda sobre essa divisão de trabalho entre os sexos, SILVA (1989) conclui que *"(...) o trabalho da*

---

[63] Portaria n.º 1.721 de 15 de dezembro de 1.994.

enfermeira não é desprestigiado por ser feminino, mas é feminino por ser desprestigiado."[64]

Não é objetivo desta pesquisa, nos aprofundarmos nessa questão. Porém, para que possamos analisar a prática desempenhada pelos sujeitos desta pesquisa, não poderíamos deixar de lado a construção histórica que caracteriza a atividade de enfermagem porque é ela que determina os rumos da ideologia que é veiculada na escola através de seus atores.[65]

Assim, o modo como o professor desenvolve e conduz a sua prática de ensino sofre influência do conceito que ele próprio tem a respeito da atividade profissional de enfermagem e a forma como concebe as relações de gênero neste trabalho.

Com relação ao quadro 2, este apresenta dados que nos permitem observar algumas características quanto à composição do departamento de enfermagem: entre os docentes pesquisados há uma heterogeneidade quanto ao tempo de formação que oscila entre 4 a 28 anos. Este fato se torna interessante quando descobrimos que alguns professores que compõem o quadro e que são formados há até dez anos, foram alunos de professores formados há mais de vinte anos.

---

[64] SILVA, G. B. de Enfermagem profissional: análise crítica, p. 57.
[65] Sobre o tema, ver SILVA, 1989; ALMEIDA & ROCHA, 1984; GERMANO,1983; PIRES, 1989.

Também a atividade docente é exercida por D16 há 26 anos e em outro extremo temos D3 e D12 atuando há dois anos na docência de 3º grau.

Somente uma das docentes não possui curso de especialização. As demais têm um ou mais cursos de Especialização concluídos em áreas específicas de enfermagem e de ensino.

Dentre as professoras pesquisadas, dez encontram-se fazendo capacitação em mestrado na área de Enfermagem Fundamental. Desses, nove são formados por professores com até cinco anos de docência. Esse fato revela a preocupação dos docentes "novos" com as questões de ordem educacional (aprendizagem de novos conceitos cognitivos, metodologias de pesquisa, metodologia de assistência e de ensino), assim como podem estar relacionadas aos benefícios pessoais e profissionais (valorização profissional através de readequação salarial no quadro de carreira da instituição e valorização pessoal com a titulação) que a capacitação pode proporcionar.

Um outro fator, que influencia os novos docentes na procura cada vez mais precoce de cursos de pós-graduação, é a própria vivência cotidiana das últimas duas décadas, que tem a "informação" como símbolo regente da nova sociedade, e impõe, ao educador e profissional, uma conduta que o leve a uma atualização constante e igualmente rápida. Para muitos docentes, os cursos de pós-graduação possibilitam o acesso à aprendizagem dessas novas informações.

unesp

Dos professores com longa experiência universitária (que estão na docência há mais de vinte anos), podemos observar que D5, D6 e D17 possuem somente capacitação em especialização. Indagadas sobre essa questão, os professores referiram, como obstáculo para a realização de mestrado ou doutorado, aspectos de ordem pessoal e administrativo.

Esses professores relataram que os cursos de pós-graduação strictu sensu em enfermagem eram, na época, oferecidos por universidades de outros estados e em grandes centros, como São Paulo e Rio de Janeiro, dificultando o deslocamento constante requerido pelos estudos. Referiram também, que a estrutura familiar imposta pelo cotidiano (cuidados com filhos, marido e casa) não permitiram a realização desse deslocamento, mesmo que temporários.

Encontramos aqui, o dilema paradoxal vivido por essas professoras entre as suas relações de trabalho versus relações familiares que ainda são marcantes na profissão de professor e de enfermagem. Esse fato confirma pesquisas realizadas em diversas áreas de conhecimento sobre o universo do trabalho feminino, especialmente do trabalho docente.

COSTA (1995), em sua pesquisa realizada com professoras a respeito do trabalho docente e profissionalismo, ressalta que, o conflito construído histórico e socialmente em torno da categoria de gênero é relatado pelas próprias professoras como sendo um dos

unesp

obstáculos para o profissionalismo do trabalho docente e defende que um dos desafios prioritários para o desvencilhar dessa questão, é o professor se descobrir como profissional.

Também em relação à capacitação profissional, oito possuem mais de um curso de especialização e uma das professoras tem dois cursos de mestrado. É curioso observar o fato de que D17, formada há 25 anos, possui três cursos de especialização e D12 tem dois cursos concluídos em quatro anos de formada.

Quanto ao regime de trabalho, podemos observar que apenas uma docente tem carga horária de vinte horas semanais, sendo que o restante faz quarenta horas em regime de dedicação exclusiva.

Na UEL, o regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (TIDE) é regido pela Resolução n.º 27/97 que estabelece a sua concessão para docentes contratados em quarenta horas semanais de trabalho e estejam desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão registrados na sua respectiva coordenadoria. Dessa forma, o TIDE não é concedido ao docente em regime de vinte horas semanais.

2. Analisando o fazer pedagógico dos professores de enfermagem na sua relação com o saber, saber fazer e saber ser

2.1. A relação do professor de enfermagem com o saber

Independentemente às tendências pedagógicas adotadas em diferentes épocas, é explícito que o professor deva conhecer profundamente o conteúdo a ser assimilado pelo aluno. O saber do professor, muito valorizado na pedagogia tradicional em detrimento a outras duas dimensões (saber fazer e saber ser), é ressaltado como uma das necessidades fundamentais para o desenvolvimento efetivo de um ensino de qualidade.

O conhecimento socialmente produzido, e que faz parte do currículo escolar como elemento educativo necessário aos alunos em situações específicas (saber específico), deve ser de domínio dos professores (SAVIANI, 1996), que, juntamente com outros saberes, possibilita o processo de sistematização de construção de novos conhecimentos.

Em pesquisa realizada por CUNHA (1992), alunos apontam como uma das qualidades do "bom professor", aquele que tem

domínio e conhecimento da disciplina a ser ministrada, assim como competência técnica em relação ao conteúdo. Esse aspecto também é valorizado pelos próprios professores, que cobram a participação em cursos de atualização, congressos e seminários que favoreçam a incorporação de novas técnicas científicas à ciência já existente.

Também GRIGOLI (1990), em trabalho desenvolvido com alunos universitários das áreas de ciências humanas, exatas e biológicas, constata que um dos atributos mais valorizados por esses alunos, nos melhores professores , é o domínio do conteúdo específico a ser lecionado. Segundo a pesquisadora, este está fortemente associado ao conhecimento profundo da disciplina que ministra.

Um outro ponto relevante evidenciado pela pesquisa é que os alunos distinguem, com clareza, a diferença entre as dificuldades de natureza metodológica que o professor enfrenta, da falta de domínio sobre a matéria.

Esse fato não é desconhecido por parte dos professores de enfermagem que vivem num panorama acentuado pelo rápido avanço tecnológico das ciências da saúde, que cria uma necessidade constante e quase imediata de atualização nos campos científicos.

Pressionados pelo excessivo volume de informação, os docentes vivem em estado de constante vigília, tais como foi expresso na fala do professor de enfermagem:

unesp

"... ontem, ouvi uma aluna do primeiro ano dizendo que fez o trabalho de diabetes pesquisando através da Internet e eu fiquei a pensar em como isso é angustiante para mim, que estou começando agora no mestrado, as pesquisas pela rede de computadores... Então, a gente tem que correr mesmo..." (D8).

" A gente fica preocupado com o julgamento dos alunos... E não é fácil falar para o aluno: eu não sei isso ou aquilo sobre um determinado assunto..." (D2).

"Acho que a gente não precisa saber de tudo... mas estar pronto para dizer ao aluno: não estou preparado para discutir sobre determinado assunto, ... mas vou buscar e vou ajudá-lo" (D3).

"Nós sempre achamos que o professor tem que saber de tudo e transmitir... Mas, se o aluno for buscar seu próprio conhecimento e ir atrás, ele retornará da pesquisa melhor que nós. E meu medo é esse... Nós não estamos conseguindo acompanhar toda essa informação por ene questões profissionais como falta de tempo, sobrecarga de atividades e tudo..."(D10).

"... se o aluno perguntar e eu não souber responder ? como é que eu vou ficar ?... Eu sei que eu não preciso

> *saber de tudo, mas o aluno e todo mundo acha que o professor tem de saber... Então fica aquela impressão de que você é incapaz e que a sua obrigação era saber..."(D12).*

As afirmações dos professores revelam que o domínio do conteúdo ensinado parece assegurar, ao professor, o seu reconhecimento perante os alunos e o controle sobre eles. Assim, o professor acaba buscando no domínio do conteúdo, o respeito, a autoridade e a sua auto-afirmação, que julgam ser necessários para a realização de seu trabalho escolar.

Esses professores vivem um conflito gerado pela não identificação clara de seu papel enquanto educador, assumindo condutas que aparentemente seriam esperadas e aprovadas por alunos e pelos próprios professores (que o professor tenha conhecimento de tudo). Assim, cerceados apenas por um dos aspectos necessários ao fazer pedagógico eficiente, observam que a seriedade e a autoridade, qualidades inerentes à condição de professor, são obtidas no conjunto de suas qualidades técnicas, científicas e afetivas.

O reconhecimento do professor se dá através da autoridade profissional do professor, moral e técnica. A autoridade profissional se *"(...) manifesta através do domínio da matéria que ensina, no método de ensino e (...) na capacidade de controlar e avaliar o*

unesp

trabalho dos alunos e o trabalho docente'[66]. A autoridade moral se refere às qualidades pessoais do professor e a autoridade técnica se constitui na capacidade e habilidade de empregar, com segurança, os princípios pedagógicos e didáticos (LIBÂNEO, 1994).

Um outro aspecto observado é a necessidade do domínio do saber para a manutenção do "status quo" do professor na categoria profissional de enfermagem, gerando o conflito entre a assistência e o ensino. Essa questão está fortemente relacionada a aspectos construtivos da história da categoria.

O saber de enfermagem, segundo ALMEIDA E ROCHA (1989), são as expressões do saber da profissão representadas pelas técnicas de enfermagem, os princípios científicos e as teorias de enfermagem.

As autoras citam as técnicas de enfermagem como sendo as primeiras manifestações organizadas e sistematizadas do saber na enfermagem. Portanto, essencialmente práticas. O "como fazer" um determinado procedimento era prioridade na formação do profissional de enfermagem que era guiado por manuais elaborados por enfermeiras e indicavam passo a passo a execução da tarefa (ALMEIDA & ROCHA, 1989, p. 34).

---

[66] LIBÂNEO, J.C. Didática, p.252.

Com o domínio das técnicas pelos auxiliares e atendentes de enfermagem, as enfermeiras "intelectuais" buscavam o caminho para a cientificidade da profissão junto às ciências da biologia e às ciências sociais, dando uma resposta ao "por quê" dos procedimentos. Assim, a fundamentação científica das técnicas passou a ser dada através dos princípios científicos e das teorias de enfermagem.

Mas o domínio dos diversos saberes da enfermagem não garante o status dentro da categoria, fazendo com que muitos enfermeiros busquem a valorização profissional na docência com a visão ideologizada pela sociedade, do professor universitário.

Vejamos alguns depoimentos sobre essa visão:

> *"Eu nunca imaginei estar trabalhando aqui,*
> *com pessoas que foram meus professores*
> *...Isso era um sonho porque a gente idealiza*
> *lá em cima..."(D3).*

> *"Além do crescimento pessoal e profissional,*
> *no fundo, no fundo, a gente quer status... que hoje,*
> *eu sei que não existe"(D1).*

> *"... eu estava cansada de trabalhar à noite no*
> *hospital e de fazer plantão em finais de semana,*
> *então quando surgiu oportunidade, eu vim para*
> *o departamento"(D5).*

> *"Quando eu estudava, sempre que via os professores de enfermagem, achava que eram inatingíveis, ...que eram o máximo. Então, pensava que ser docente seria também inatingível para mim. Hoje estou aqui e vejo que esse status todo é falso"(D12).*

Observamos que esses depoimentos são oriundos de professores "iniciantes" que estão na docência há até cinco anos. A imagem ideologizada do professor universitário como detentor de poderes cognitivos e econômicos ainda é presente na visão desses professores que foram alunos do curso nesta universidade. Isso evidencia que essa imagem ideal ainda é reproduzida na esfera universitária pela própria comunidade que a compõe, resultando num ensino baseado em uma relação de saber-poder, onde quem sabe mais teoricamente, detém o poder e toma decisões.

Um outro aspecto a ser considerado é a modificação no valor social do professor, conferido a ele de tempo em tempo. Do elevado "status" social e cultural observado há alguns anos atrás, quando o saber e a dedicação do professor eram amplamente valorizados, atualmente é o critério econômico que determina a valorização social do professor.

Os professores iniciantes desta pesquisa foram, tempos atrás, alunos de professores que viveram o auge da valorização profissional, quando o valor do saber era socialmente considerado e bem

remunerado. Assim, a imagem desse professor valorizado, ainda se faz presente na representação da profissão docente. Atualmente, a desvalorização econômica do trabalho do professor universitário tem provocado a sua desvalorização social e, consequentemente, mudança nos rumos do trabalho docente.

Ao se depararem com este fato, os professores descobrem que aquele "status", tão evidenciado em sua vivência enquanto aluno, não corresponde à tão esperada valorização da carreira universitária. Assim, no depoimento dos professores iniciantes, percebemos um certo tom de desapontamento, desânimo e conformismo.

Por um outro lado, temos o aluno que cursa uma universidade, também em busca de um "status" social, que o capacitará para o enfrentamento no mercado de trabalho através do conhecimento transmitido pela escola.

Ao professor, como uma das fontes de conhecimento, é atribuído *"(...) o poder irrestrito de determinar os rumos do processo de ensino. A ele compete definir o que o aluno deve saber e como deve saber."* [67]

Assim, inequivocamente, alunos e professores buscam valorização profissional baseada na relação da dominação e submissão.

---

[67] SORDI,M. R. L. de A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem, p.15.

Em pesquisa realizada por SORDI (1995, p.15-24) sobre a prática de avaliação no ensino de enfermagem, a pesquisadora revela que o aluno, durante o curso, convive com sentimentos de medo, incapacidade e submissão perante a autoridade cedida ao professor para que este faça julgamentos a respeito de seu desempenho escolar.

Também, segundo a pesquisadora, este poder delegado ao professor, em nada contribui para a formação de profissionais críticos e aptos para a transformação social, uma vez que o aluno está mais preocupado com os processos avaliativos que o levem à concretização de seu sonho (o diploma universitário) do que com o processo de aprendizagem em si (o saber). A mudança desse panorama está sujeito ao reconhecimento do professor quanto à dimensão política de sua prática com as contradições sociais. Explicitando-as, poderão redirecionar suas ações para um ensino humanitário e coerente com a realidade social.

A relação de saber-poder, já bastante discutida em vários estudos da sociologia, filosofia e educação, somada aos aspectos históricos construtivos da enfermagem citados anteriormente, contribui para que o curso continue a (re)produzir os condicionantes da manutenção deste "status quo" que, na visão dos docentes de enfermagem, é incompatível com a realidade vivenciada.

Mesmo incipientes, os professores não estão alheios a essa situação e percebem que a realidade vai muito mais além da sala de

aula. Percebem que o seu fazer pedagógico é regido por um sistema que envolve uma estrutura maior que é a universidade, levando-os a rever seus próprios conceitos de vida e de profissão.

Vejamos algumas falas do professor de enfermagem a respeito desse assunto:

> *"Hoje ainda sou um pouco resistente, mas... a gente está percebendo que precisa mudar mesmo. A gente não pode ser esse professor autoritário, o dono do saber. A gente nem é dono do saber mesmo! O saber é de todo mundo... O professor que fica dominando tudo para si, não é professor"(D1).*

> *"... a gente tem visto que não adianta você só fazer uma aula expositiva e mostrar que a gente sabe e que o aluno não sabe. Isso não é mais realidade... Hoje, o aluno tem acesso a todo tipo de conhecimento e ele sabe... É só ajudar ele a organizar esse saber e pronto" (D7).*

Esta possibilidade de mudança na condução e na relação com o ensino está associada às mudanças sociais que influenciam o trabalho docente. A função do professor num sistema educacional em transformação sugere uma ação pedagógica diversificada e

descentralizada do agente educador, dividindo, com o aluno, as responsabilidades pelo seu próprio aprendizado. O **saber**, nesta visão, não é mais utilizado pelo professor como uma ferramenta de dominação do aluno, e sim como algo a ser dividido, apreendido e utilizado por ambos para a edificação de seu cotidiano.

2.2. A relação do professor de enfermagem com o saber fazer

Ao ingressar na universidade, do professor de enfermagem é exigido experiência profissional comprovada no campo de sua especialidade como um dos requisitos para o exercício da docência. Isso pressupõe que ele deverá dominar os aspectos técnicos da profissão, utilizando-os com eficiência para a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Porém, o domínio do saber fazer em enfermagem, dissociado do saber fazer pedagógico, tem gerado contradições entre os professores de enfermagem, que se ressentem da dificuldade de associar esses dois saberes (os de enfermagem e os pedagógicos) voltados para a aprendizagem do aluno.

unesp

De um lado a necessidade de estar instrumentalizado quanto às questões técnico e científico hospitalares e de saúde pública, e de outro, os aspectos ligados ao ensino, seja em relação ao sistema educacional universitário ou às metodologias de ensino. Encontrar um ponto de equilíbrio entre o saber fazer em enfermagem e o saber fazer pedagógico é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Os professores entrevistados consideram a experiência profissional condição imprescindível para os que ingressam na carreira docente e afirmam suas dificuldades metodológicas para desenvolvimento de suas atividades docentes.

> *"Pra que a gente seja docente, a experiência profissional é básica. É essencial. Eu não admito que se contrate docente que vem a exercer a função de educador, sem que ele tenha vivenciado uma experiência profissional. Eu acho que isso é uma coisa descabida porque... você não tem referencial nenhum para trabalhar com seus alunos. (...)eu sempre vivi um drama muito grande... e tinha cá pra mim uma verdade de que eu sempre teria que trazer mais ou menos em equilíbrio, o meu desenvolvimento enquanto profissional enfermeiro, do mesmo jeito que tinha que crescer na função de professor. Isso me agoniou muito... porque cada vez que eu desenvolvia*

de um lado, eu percebi que desequilibrava de outro

" (D15).

"... nós não fomos formados para sermos professor.
Nós fomos formadas para sermos enfermeiras... e
daí temos de descobrir como é que é ser professor.
Eu não fiz magistério, ... nunca fiz licenciatura,
... eu nunca fiz nada para ser professor. É engraçado
isso... Você vai ficando na docência e vai perdendo
a prática. Às vezes eu me vejo buscando nos livros,
o que eu tenho que ensinar para os alunos. Eu tenho
a impressão que desaprendi o que eu tenho que ensinar.
Eu não sei mais exatamente, se o que eu sei é o que
eu tenho que ensinar na sala de aula. Então , acho
que isso é um conflito muito grande." (D10).

A enfermagem é uma prática profissional que, ainda hoje, é definida e caracterizada principalmente pelo seu **fazer** técnico. É na habilidade desenvolvida no cuidado ao paciente que a profissão se faz presente perante a sociedade, que reconhece como sendo a enfermeira, aquela que "fez o curativo", "deu a injeção", "aplicou o soro", "auxiliou a cirurgia", "administra a unidade" ou "supervisiona o setor". Enfim, o **fazer** tido como **ação** de enfermagem configura uma das características predominantes da profissão.

O **saber fazer**, caracterizado desde o início da profissionalização da enfermagem pela busca permanente na perfeição de habilidades técnicas de determinados procedimentos assistenciais ou gerenciais (ALMIEDA & ROCHA, 1986), é, ainda hoje, bastante valorizado pelos profissionais de enfermagem por representar um dos saberes predominantemente necessários para o desempenho competente da atividade de enfermagem. Para os professores pesquisados, saber fazer bem tecnicamente os procedimentos básicos, ainda é um determinante fundamental para a eficiência do exercício profissional. Os professores entrevistados carregam consigo as experiências vivenciadas em suas áreas específicas e acreditam que essas vivências dêem credibilidade à sua competência enquanto profissional de ensino.

A situação conflituosa com o fazer pedagógico surge quando os professores de enfermagem buscam se instrumentalizar para ensinar o saber fazer enfermagem. A questão é: **como** e **o que fazer** para que o aluno aprenda o "saber fazer de enfermagem" ?

O conflito vivido e manifestado nos depoimentos descritos anteriormente não se dá somente nos profissionais de enfermagem que estão na docência, mas é também observado em outras áreas das ciências da saúde e nas ciências exatas. Esses profissionais percebem que o saber fazer técnico e científico específico da profissão é

imprescindível como recurso para o desenvolvimento de uma prática docente, porém, não suficiente para torná-lo eficiente.

Os professores de enfermagem são conscientes da falta de preparo para o exercício da docência e sabem que reproduzem, na prática, aquilo que adquiriram enquanto alunos.

Observa-se, porém, que é uma consciência que procura no método de ensino, uma maneira de melhorar sua ação pedagógica sem que se dê conta de que o ato de *ensinar "(...) inclui a atenção a todo processo de produzir esse ato, desde o planejamento à avaliação do processo de aprendizagem."*[68]

O ato de ensinar demanda da interiorização das dimensões que sustentam essa ação e da forma como elas se articulam entre si. Buscar na metodologia de ensino o sucesso do ensino é ilusório, porque o ato de educar pressupõe o domínio dos aspectos técnicos, científicos e políticos profundamente articulados. O saber fazer não se restringe ao domínio de procedimentos simplificados, mas sim a compreensão do seu significado (GISI,1997).

Para CANDAU & LELIS apud PIMENTA (1995, p.67), **o como** ensinar e **o que** ensinar devem ser articulados ao **para que** e **para quem**, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento de uma práxis.

---

[68] MARINI, T. A função do ensino e a prática pedagógica numa universidade pública. Presidente Prudente- UNESP. Tese (livre-docência), 1990, p.123

unesp

Ainda que busquem somente na valorização da metodologia de ensino, como plataforma salvadora para os problemas na condução do ensino, fica implícita, nos depoimentos dos professores, a **intencionalidade** na recondução de seu fazer direcionado para a melhoria do ensino de enfermagem que aponte para uma práxis. Essa, entendida como uma modalidade de atividade humana consciente, com atos dirigidos à transformação de um objeto ou situação, que, acrescida da **intencionalidade,** inicia-se pela antecipação de um resultado ideal ou efetivo (VÁSQUEZ,1968,p.186).

Para GRIGOLI (1990), *"a marca da intencionalidade e da adequação a finalidades que caracterizam a práxis como atividade superior e distinta do homem, constitui-se num referente para se avaliar a prática pedagógica."* A pesquisadora revela também que *"o grau de clareza com que as finalidades da prática pedagógica são idealmente formuladas, se não assegura a perfeita adequação entre intenção e o resultado das ações que animam o cotidiano da sala de aula, ao menos fornece balizas para um contínuo repensar do processo com vistas à sua revisão"*[69].

Os discursos abaixo sugerem a necessidade de rever a atividade pedagógica através da reflexão do seu fazer cotidiano e

---

[69] GRIGOLI, J. A. A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos. Um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. São Paulo, 1990. (tese de doutorado). PUC - São Paulo,212p.

revelam a **intencionalidade** de conceber alternativas no processo educativo, como forma de melhorar a formação do aluno de enfermagem:

"A gente não foi formado para ser professor. A gente aprendeu na prática, no dia a dia. (...) Eu tenho dificuldade em... até quanto tenho que transmitir para o aluno. Mas eu sei que não é para dar tudo. O aluno tem que buscar o conhecimento também"(D1).

"Eu acho que a gente tem que considerar que o aluno já sabe bastante coisa. E que você tem que ajudar esse aluno a aprender mais e ouvir muito do que ele quer aprender" (D2).

"(...) a gente trabalha muito por reprodução. Acho que a gente faz alguns acertos: você busca um modelo que lhe agrada e vai juntando as coisas para que fiquem melhor. A gente trabalha com o que o aluno já sabe, com a vivência dele, o que ele já viu e quer que o aluno busque o seu próprio conhecimento no estágio, nos prontuários e nos livros"(D3).

"O professor tem que estar preparado para dirigir, acompanhar o aluno, no sentido de

fazer ele refletir em cima de seus atos, refletir sobre as coisas que acontecem. É fazer com que eles saibam que têm condições de crescer"(D15).

"Nós temos que incorporar mesmo essas mudanças ...Temos que aprender muita coisa... Essas novas metodologias, PBL, problematização... É um aprendizado pra gente também... Acho que estamos caminhando para isso mesmo"(D11).

Os professores revelam intenção de mudar o ensino através da incorporação de novos conceitos de ensino, de uma nova visão de mundo e da possibilidade de um fazer diferente no seu cotidiano. Está presente na fala dos professores, a atenção para uma adequada articulação entre a teoria e a situação concreta vivida pelo aluno, tendo-os como guia para a sistematização do ensino.

Quando se referem à formação de um aluno reflexivo, vislumbramos um ato pedagógico tal como descrito por LIBÂNEO (1998) na proposição de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, que atenda essa expectativa. O autor refere que o ato pedagógico *"(...) exige um trabalho sistematizado, intencional, planejado, (...) e que a assimilação seja ativa."*[70]

---

[70] LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, p.123.

Portanto, que o aluno seja um sujeito construtor de seu próprio aprendizado, participando ativamente na consolidação de seus objetivos, através da mediação do planejamento sistematizado do ensino pelo professor.

Nessa perspectiva, a aprendizagem do aluno se dá através de sua experiência social, acumulada e vivida no cotidiano e onde a apropriação do conhecimento é possibilitada pela mediação da escola e do professor. Concebe-se assim, uma *"(...) cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, e o aluno como ser ativo, produto e produtor de se próprio meio social"* [71], em que o processo ensino-aprendizagem é ancorado numa prática pedagógica compromissada com a prática social.

Existe a convicção, por parte dos professores de enfermagem, de que o aluno deva buscar uma certa independência na sua autonomia intelectual, mas que não se concretiza por dificuldades metodológicas do corpo docente. O fato é evidenciado quando relatam que *"(...) antigamente, no ensino tradicional, a gente fazia o aluno no quadradinho e aí ele não sai com uma visão crítica... não sai com nada. A gente faz um monte de oficinas, capta as coisas e quer mudar, seguir...*

---

[71] LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, p. 76.

Mas não dá. Falta o continuísmo... a avaliação do processo que nós desenvolvemos enquanto professor"(D4)".

As questões que incomodam e que foram manifestadas pelos professores dizem respeito aos aspectos técnicos das ações de ensino. O **como** fazer é um desafio constante para esses professores que desejam romper com um ensino repetitivo e reprodutivo. Nas falas anunciadas por eles existe a percepção de que algo mais do que as técnicas didáticas deve caminhar junto nesta busca de um modelo ideal de ensino.

> *"Eu acho que as coisas não dão certo, porque a mentalidade e o comportamento das pessoas para mudanças, é difícil"(D4).*

> *"Eu tenho dentro de mim, de que o ensino deve partir sempre da realidade, que a teoria deve vir a partir dessa realidade. Mas o que me frusta, é que eu não consigo fazer isso em todos os momentos do meu dia a dia. ...Por mais que eu trabalhe, trabalhe e trabalhe, a hora que eu vejo... parece que foi como no tradicional"(D10).*

> *"(...) para que realmente o ensino mude, é necessário o envolvimento de todos, uma*

conscientização e coesão do grupo todo"(D7).

Encontramos, nessas revelações, que a questão do **fazer** pedagógico ainda está reduzida ao domínio de técnicas práticas, que, isoladas de um contexto mais amplo quanto à finalidade do ensino, são neutras. O aparato técnico necessita estar vinculado a uma visão dinâmica de sociedade e das finalidades da educação no movimento da prática social. Somente desta forma, a aquisição de um instrumental técnico capaz de garantir a eficiência do ensino, deixa de ser alvo primeiro de atenção dos professores que a buscam para a resolução dos problemas do cotidiano escolar.

O saber fazer, enquanto método, só tem validade se o professor tem clara *"(...) a relação entre método e as finalidades do ensino, entre o método e os objetivos da sua disciplina, entre o método e os conteúdos do seu ensino, entre o método e as possibilidades de aprendizagem do aluno"*[72]. Se o professor vislumbra essas relações, existe a possibilidade da escolha de um método que, sustentado por fundamentos epistemológicos e reelaborado intencionalmente para os fins educacionais propostos, subsidiará os rumos de um fazer articulado, organizado e crítico (GRIGOLI, 1990).

---

[72] GRIGOLI, J.A. A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos. Um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. São Paulo, 1990. (tese de doutorado). PUC, p.51

Um outro ponto importante observado é que os professores entrevistados não fazem a distinção entre método e técnica, utilizando-os como conceitos idênticos ou semelhantes.

Método, segundo MARTINS (1995, p.40), *"(...)constitui o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, determinando o tipo de relação a ser estabelecido entre professor e alunos, conforme a orientação filosófica que o fundamenta; tal orientação envolve uma concepção de homem e de mundo, respondendo, em última análise, a um ponto de vista de classe"*[73].

O método deve favorecer o encontro dos conteúdos escolares com as experiências diretas do aluno. E que este possa encontrar nos conteúdos, o auxílio para a compreensão e interpretação da realidade (LIBÂNEO, 1998, p. 40). Portanto, *"(...) não se trata de métodos dogmáticos de transmissão de saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta ou investigação ou livre expressão das opiniões"*[74], mas de uma relação dos conteúdos propostos pelo professor e a prática vivida pelo aluno.

MARTINS (1995) distingue o método das técnicas como sendo estas, *(...) instâncias intermediárias, os componentes operacionais*

---

[73] MARTINS, P. L. O. Didática teórica / Didática prática. Para além do confronto, p. 40.
[74] LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, p. 40.

de cada proposta metodológica, os quais viabilizam a implementação do método em situações concretas"[75].

Quando se referem às formas como ensinam, os professores de enfermagem relatam, com frequência, o desejo de não **"dar aula expositiva"** como forma de "sair do ensino tradicional". Nesta visão, a técnica de "dar aulas expositivas" se apresenta como uma concepção tradicional de ensino em que a figura central do processo é o professor e a ênfase recai sobre a transmissão de conhecimento, rigorosamente sistematizada e ordenada, portanto, o método expositivo.

Assim, o como fazer encontra-se fragmentado e desarticulado dos conceitos mais amplos que fundamentam o seu ensino, e, portanto, está sustentado pelos meios instrumentais e não por uma consciência filosófica interiorizada, articulada e refletida sobre as relações do método com os objetivos e conteúdos.

O professor, ao optar por uma determinada técnica, deve levar consigo toda a teoria que a sustenta, dando um sentido para sua ação. Assim, a aula expositiva tem o seu significado na medida em que ela estabelece relações com a teoria a que está vinculada (MARTINS, 1995). Nesse contexto, a aula expositiva é um valioso instrumento técnico que, utilizado estrategicamente pelo professor, colabora no

---

[75] MARTINS, P.L. O. Didática teórica/didática prática. Para além do confronto, p. 40.

unesp

desenvolvimento da aprendizagem do aluno, seja qual for a concepção pedagógica/metodológica adotada pelo curso.

Apontada pelos professores de enfermagem como sendo uma das causas da desorientação dos rumos do seu fazer pedagógico, a falta de um referencial que os ajudem no direcionamento de uma prática de ensino é uma das principais dificuldades que necessita ser repensada de forma crítica pelo próprio professor. A predisposição para uma busca conceitual e filosófica no sentido de entender a prática de ensino como algo a mais do que uma simples técnica de "dar aula" ou "avaliar" é claramente explícito por eles, durante a entrevista.

Embora não distingam claramente as bases que sustentam a sua metodologia de ensino, é nela que o professor de enfermagem busca as formas de melhorar o ensino. Tentam, através da variação de técnicas de ensino, romper com o que julgam ser o ensino tradicional mas esbarram na dificuldade de obter resultados satisfatórios.

Acrescentamos mais alguns depoimentos que refletem essa proposição:

> *"(...) parece que quando você dá aula teórica com transparência , o aluno está copiando e você está explicando, você sai assim: dei o conteúdo, ...fiz a minha parte"(D2).*

> *"(...) quando eu estudei e me formei, a gente*

não tinha muitos seminários. Era mais aula expositiva. E hoje, a gente vê que a metodologia mudou. Não se pode mais começar com a teoria, tem que partir da prática.... não pode dar tudo pronto para o aluno... Mas é difícil... então o tradicional sempre vem primeiro"(D5).

"(...) recebemos tantos conhecimentos novos sobre metodologias ...e eu tenho dificuldades mesmo. Até que ponto eu posso usar essa metodologia nova pra ajudar o aluno e até que ponto tenho que continuar dando um pouquinho do tradicional... fazendo um mesclado. (...)eu penso: tenho tantos anos de docência e estou nessa insegurança..."(D4).

"Eu acho que o problema maior disso, é que você não consegue concretizar no aluno, uma forma de aprendizado... que é melhor para ele, porque ficamos mesclando uma metodologia e outra. (...) Então o aluno não concretiza uma única forma de busca de conhecimento"(D10)

"(...) cada um está fazendo o que acha que está certo. Todo mundo está fazendo o melhor que pode.... para não errar." (D7)

unesp

Dissociadas de determinantes políticos e sociais, a busca de metodologias alternativas (concebidas pelos sujeitos da pesquisa como técnicas) confunde os professores quanto ao rumo a ser tomado no fazer pedagógico.

As mudanças significativas só serão possíveis se o professor compreender profundamente a razão de ser da sua prática e fizer uma opção política quanto ao seu ato pedagógico (MARTINS, 1995, p.44).

Conceber o ato pedagógico como um ato político é um caminho para a busca de uma linha filosófica que oriente o professor de enfermagem metodologicamente na realização do seu fazer pedagógico visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A falta de uma filosofia da educação unificada, segundo MARINI (1990),

> "(...) se reflete na falta de uma clara definição de objetivos do curso e de uma decisão conjunta de docentes quanto aos planos globais de ensino. Prevalecem a fragmentação nos enfoques das disciplinas e a ação isolada dos professores, cada um debruçado sobre o seu conteúdo e o seu ensino."[76]

[76] MARINI, T. A função do ensino e a prática pedagógica numa universidade pública. Presidente Prudente, 1990 (Tese de livre-docência), UNESP, p. 98.

Esta citação é confirmada quando os professores relatam que *"cada um faz do seu jeito" (D3), "não se dividem experiências..., não sabemos o que deu certo e o que não deu certo...cada um assume a forma que acha que é a melhor" (D10), "as pessoas ficam muito individualistas" (D12), "... não existe uma filosofia de grupo para trabalhar e cada disciplina está fazendo do seu jeito" (D7).* Assim, a escolha do método fica a critério de cada professor, que a desenvolve de acordo com a sua forma de concebê-lo.

Um outro ponto bastante mencionado pelos professores e que se relaciona com o ato de saber fazer é a avaliação. Tema sempre polêmico nas diversas esferas da educação, a avaliação, como parte do processo de ensino-aprendizagem, é vista pelos sujeitos da pesquisa como algo difícil de se operacionalizar.

Na ausência de uma linha metodológica clara e definida, o processo avaliativo do aluno também ganha uma configuração diferente para cada professor. Relatam a dificuldade de "dar nota" , aprovar ou reprovar e é visto como um elemento à parte do processo de ensino. É ainda o professor que tem o poder do julgamento sobre o desempenho do aluno. Este poder delegado ao professor reflete não somente na interação entre os atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como, não determina com exatidão as deficiências desse processo. A avaliação se torna uma mercadoria, em que o

unesp

conhecimento passa a ter um valor de troca e ao aluno interessa mais do que saber, ser aprovado.[77]

A avaliação, na perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos proposta por LIBÂNEO (1998), pressupõe a articulação de objetivo-conteúdo-método delineada no projeto político pedagógico do curso. Isso quer dizer que a avaliação se dará nos diversos níveis do ensino, contemplando a avaliação do desempenho do aluno, do professor, a avaliação da metodologia e, consequentemente, a do curso e da instituição de ensino.

Articulados, os dados obtidos serão significativos para o replanejamento e direcionamento do projeto pedagógico na "(...) consecução de objetivos, claramente explicitados, dentro de uma matriz epistemológica".[78]

O discurso dos professores de enfermagem revela a visão fragmentada sobre a questão avaliativa, portanto dissociada de um projeto global que abarque o ensino como um todo:

> *"O aluno usa o critério de passar na matéria... Para ele, quanto mais difícil é a prova, mais importante é a disciplina. Se o aluno não estuda, ele fica para trás..." (D3).*

---

[77] SORDI, M. R. L. de A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na Enfermagem, p.23.
[78] Ibid., p.25

"Tenho dificuldades em fazer avaliação... Antigamente a gente dava provas e tudo bem. Agora... é tanta coisa, muita informação." (D5).

"O aluno tem medo de tirar nota baixa e reprovar... (D2).

O jogo de poder que envolve a relação entre aluno e professor pode ser observado quando o aluno considera que a disciplina " mais importante" é aquela em que a nota é "a mais difícil de ser conseguida".

Este ponto de vista do aluno é justificado por SORDI (1995), pela experiência que carrega ao longo da história escolar, em que é evidenciada a avaliação como arma discriminatória.[79] Nesse contexto, o papel do aluno fica reduzido a mero espectador, passivo, alienado e que não tem controle sobre si mesmo. No jogo da avaliação, o professor na postura de que é aquele que tudo pode, não contribui para o desenvolvimento técnico-científico e humano do aluno.

Ao contrário do autoritarismo, o professor que não assume a responsabilidade da avaliação, isto é, aquele que "faz de conta" que avalia, tem no aluno o reconhecimento de ser "amigo da

[79] SORDI, M. R. L. de A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem, p.17.

turma". Assim, o desempenho do professor não fica claro para o aluno, que desorientado, não vê sentido na sua aprendizagem.

Com a preocupação constante de "sair do tradicional", alguns professores de enfermagem ousaram utilizar a auto-avaliação do aluno, como forma de incrementar o processo de ensino. No entanto, desvinculada do contexto político pedagógico e sem objetivos que a sustentassem, a utilização dessa modalidade de avaliação despertou certa angústia nos professores:

> *"Nesse negócio de auto-avaliação do aluno, eu acho que ele tem o direito de se auto-avaliar. Mas ele usa isso para melhorar a nota dele. Daí, a gente vai discutir com ele o porquê que eu acho que ele não merece aquele nota.... E ele não arreda o pé. Eu acho isso erradíssimo!"(D7).*

> *"Eu acho que a auto-avaliação não precisaria ter uma nota. Porque senão o aluno de má índole usa isso para aumentar a sua média." (D8)*

> *"Eu digo: a minha nota é x. Se a nota dele (do aluno) é muito alta e ele não a altera, eu abaixo o meu quando eu acho que ele não merece aquela nota tão alta".(D7).*

> *"Quando você dá liberdade para o aluno na avaliação, ele acha que pode tudo. Hoje, tudo é só para o aluno. Parece que ele tem direito a tudo e nenhum dever...*

unesp

E para o professor, não sobra nada ?"(D5)

ABREU & MASETTO (1990) referem que a auto-avaliação, assim como as outras modalidades, são instrumentos valiosos para que o aluno se conscientize de sua responsabilidade no processo de aprendizagem. O desenvolvimento eficaz da avaliação requer do professor e do aluno, a habilidade de *"(...) observar-se a si mesmo, comparar, relacionar seu desempenho com os objetivos propostos, honestidade pessoal e reconhecimento de falhas."*[80]

A adoção da auto-avaliação pelos professores de enfermagem, utilizada como um instrumento técnico a mais na mensuração quantitativa do desempenho do aluno, não se configurava como parte integrante de um processo maior, que é o pedagógico.

A avaliação se torna concreta e eficaz, na medida em que está inserida filosoficamente e articulada com as propostas políticas do projeto pedagógico do curso. Assim, se o curso de enfermagem se propõe a formar profissionais capacitados para a auto-crítica, análise da realidade e resolução dos problemas de saúde emergentes na sociedade, a avaliação, necessariamente, passa a objetivar os desempenhos e as habilidades que atendam o perfil profissional proposto no projeto

---

[80] ABREU, M. C. de & MASETTO, M. T. O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos, p.96-97.

pedagógico do curso. Acima de tudo, a avaliação deve se constituir, conforme SOUZA (1995),

> *" (...) um processo que permita ao educando perceber-se como potencialmente capaz de superar os limites impostos pelo desconhecido, ao situar o erro como momento de um percurso mais amplo em direção à apropriação do saber historicamente produzido; deve constituir um julgamento constante da prática pedagógica desenvolvida e das metas viabilizadas, objetivando permanentemente, a superação dos problemas identificados e a efetivação da aprendizagem."*[81]

2.3. A relação do professor de enfermagem com o saber ser

Pensar em um prática educativa no ensino superior que desafie a superação da fragmentação existente entre a teoria e a prática, entre o real e o ideal, nos remete à reflexão sobre a figura do professor enquanto ser humano e o seu compromisso político no trabalho docente. A dimensão humana que permeia esse ser é aquela em que o homem é visto como um ser de relações sociais e políticas. É através dessas

---

[81] SOUZA, N. A. de A concepção de avaliação da aprendizagem do professor alfabetizador do ciclo básico paranaense. Marília – São Paulo, UNESP (Dissertação de mestrado), 1995, p.61.

relações que o homem interage com a natureza, com outros homens e consigo mesmo[82], revelando seus valores pessoais e morais.

O saber ser se manifesta na medida em que o professor insere em suas ações, as suas características pessoais, culturais e sociais.

Fundamentados em princípios construídos e vivenciados ao longo de sua vida, o professor de enfermagem conjuga, em suas ações educativas, a articulação entre o ser enfermeiro e o ser professor, revelando, assim, o sentido político que ele atribui ao seu trabalho cotidiano.

A postura sócio-política é parte integrante da práxis educativa desenvolvida pelo professor. A tomada de consciência e a reflexão dessa práxis se dá no plano das relações do ser humano com outros seres e do homem com o mundo, no confronto com a sua realidade.[83]

A dimensão do saber ser pode ser revelada nas atitudes que o professor demonstra no relacionamento sócio-afetivo com os alunos e com os demais professores, tendo em vista que o

> *"(...) educador passa ao educando muito de sua pessoa,*
>
> *de sua concepção de homem e de sua visão de mundo... e*

---

[82] SEVERINO, A. J. Filosofia da educação: construindo a cidadania, p.46.
[83] MARINI, T. A função do ensino e a prática pedagógica numa universidade pública. Presidente Prudente, UNESP. Tese (livre-docência), 1990, p.124

unesp

que é pela sua maneira de ser e de conduzir-se em sala de aula que o professor cria um clima propício , ou não para o vicejamento de relações humanas que favoreçam a prática da liberdade e estimulem o aluno a crescer sem temores como ser humano."[84]

Os professores de enfermagem vivem o conflito entre o desejo de proporcionar aos alunos, uma relação entre professor e aluno que favoreça o processo ensino-aprendizagem, sem que isso caracterize a concessão de uma "liberdade de expressão" em que o aluno "tudo pode", e a exigência de atitudes disciplinares necessárias à manutenção da ordem acadêmica.

Vejamos a manifestação do professor de enfermagem sobre a relação professor - aluno nos depoimentos a seguir:

" Eu tive muita dificuldade com esta questão do limite do aluno universitário. Será que eu estou sendo muito carola de estar exigindo que ele não saia da sala enquanto eu não termino a aula ? Será que estou certa ou errada? ... Onde está o limite do aluno ? ... A gente fica com novas metodologias onde tudo tem que partir do aluno... Será que eu estou sendo retrógrada ?... Ele (o aluno) tem que saber o papel dele." (D8)

[84] MARINI, T. A função do ensino e a prática pedagógica numa universidade pública. Presidente Prudente, UNESP, Tese (livre-docência), 1990, p.126

"Aquela hierarquia que a gente tinha enquanto fui aluna, não era uma coisa podativa. Era simplesmente uma hierarquia de educação. Isso acabou! Não é que eu quero que ele me chame de senhor ou senhora, não é isso! ... É como educar filho. Tem que ter limites..., disciplina. Esta disciplina está perdida." (D7)

"A relação entre o professor e aluno, mudou muito. Antigamente nós nos impúnhamos bastante. Agora não. Agora a gente dá muita abertura para o aluno. Mas... eu acho que não se pode abrir demais... Do jeito que está a gente tem que ser firme, senão vira bagunça... O aluno não tem limites e seus valores estão esquecidos."(D5)

"A gente não quer ser castrador como antigamente, mas temos que ter uma postura firme e lembrar o aluno de seus deveres também. Ele só lembra dos direitos... Hoje os alunos não respeitam mais o professor. Como está hoje, a gente não vai ter mais controle... não sei não."(D4)

Os depoimentos dos professores de enfermagem evidenciam a não clareza do papel a ser desempenhado no processo de ensino-aprendizagem. Sabem que a relação professor-aluno é importante para o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas se ressentem de um

direcionamento que confirme e aprove a sua posição de professor no processo educativo.

A relação professor-aluno não se dá de forma isolada nos diversos espaços da universidade. Ela é gerida nos princípios filosóficos e políticos norteadores do projeto pedagógico e, consequentemente, da linha metodológica concebida pelo curso.

Na pedagogia crítico-social dos conteúdos, proposta por LIBÂNEO (1998), o papel do professor é o de mediador, numa relação pedagógica onde ambos, aluno e professor, buscam e constroem o conhecimento. Essa mediação *"(...) exclui a não diretividade como forma de orientação do trabalho escolar porque o diálogo entre adulto-aluno é desigual".*[85] A não diretividade abandona os alunos a seus próprios desejos alcançando espontaneamente os objetivos esperados na educação.[86]

Visto nessa perspectiva, a relação pedagógica entre aluno e professor parece estar centrada no autoritarismo do professor e na submissão do aluno. No entanto, para que se possa garantir ao aluno a aquisição dos conteúdos, a análise da realidade social e a identificação dos instrumentos de luta pelos seus direitos, a mediação do professor deve ser voltada para ações intencionais que o ajudem na superação *"(...) de suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para*

---

[85] LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, p.41

[86] Ibid., p.41

ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria existência." [87]

O professor de enfermagem, ao vivenciar a relação pedagógica baseada na ilusão da igualdade entre professor e aluno, não consegue determinar o ponto de equilíbrio para a sua prática pedagógica. Ainda que angustiado com a possibilidade de "ser *retrógrada*" ou "*ser carola*", percebe que há uma necessidade de se repensar a relação afetiva com o aluno, baseado nos princípios que direcionam o currículo.

Assim, clarificado o papel do professor e do aluno, a relação sócio-afetiva entre ambos pode ser assumida sem falsas ilusões, possibilitando a manifestação verdadeira dos sentimentos que realmente são necessários à concretização do processo de aprendizagem. O professor pode, nesse contexto, avaliar sua relação com o aluno, criar um clima social adequado à prática da liberdade, à autonomia e ao crescimento do aluno.[88]

Um outro aspecto observado na relação sócio-afetiva que revela o professor de enfermagem como ser social, refere-se às relações entre os professores. Bastante mencionada durante a entrevista, a relação entre os "colegas de trabalho" parece estar, em alguns momentos, fragilizada. O conflitos pessoais e profissionais existentes

---

[87] LIBÂNEO, J. C. a democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, p.44

[88] MARINI, T. A função do ensino e a prática pedagógica numa universidade pública. Presidente Prudente- São Paulo, UNESP (tese de livre-docência), 1990, p.132

unesp

entre os professores são atribuídos principalmente à *"falta de tempo para conversar"* desencadeada pela sobrecarga de trabalho e aos "*interesses individuais de cada um*".

Bastante polêmicas e pouco exploradas, as relações de trabalho entre professores ainda são pouco pesquisadas. As literaturas relacionadas à educação e à enfermagem pouco abordam a questão das relações sociais e afetivas entre as pessoas que convivem quotidianamente e dividem o mesmo espaço no trabalho. Percebe-se, porém, que os problemas emergentes dessas relações incomodam e interferem no desenvolvimento do trabalho educativo. Manifestados pelo professor de enfermagem durante esta pesquisa, os depoimentos expressam suas preocupações:

> *"(...) a gente não tem coesão de grupo. Parece que ninguém tem disponibilidade para ninguém..." (D6)*

> *"(...) falta entrosamento... Se a gente depender das pessoas, elas não apóiam... Acho que é isso é coisa de mulher, enfermeira..." (D2)*

> *"(...) cada um quer fazer do seu jeito. Cada um acha que o seu fazer é melhor que o do outro." (D1)*

> *"Nós, professores, também temos muitos problemas... todo mundo tem problemas pessoais. Porém, se você está*

aqui trabalhando, então é um profissional, e deve agir como tal. Senão a gente acaba prejudicando até quem está do seu lado." (D3)

As questões relacionadas à "*falta de entrosamento e de coesão* " e "*não disponibilidade*" estão intimamente ligadas às ações desenvolvidas no fazer de cada um e não às características de personalidade individuais de cada um.

A ausência da proposição de uma linha filosófica e política para o curso e a falta de um direcionamento sistemático baseado em fundamento sólido e conciso para a prática educativa faz com que os professores objetivem rumos diferentes na prática educativa, transferindo as divergências do âmbito escolar para a esfera pessoal.

Nesse contexto, o currículo construído coletivamente, sustenta o compromisso de cada professor como seu papel de educador, delineado por objetivos e métodos comuns. Por serem seres diferentes entre si, é perceptível que a ação educativa desenvolvida pelo professor sofre influência de sua personalidade. No entanto, quando essas ações estão voltadas aos objetivos propostos pela escola e pelo ensino, num esforço conjunto entre os seus membros componentes , a atividade do professor, mesmo construído e exercido com base nos seus valores pessoais, não foge aos objetivos educacionais propostos.

A construção do ser professor é moldada

> *"(...) pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor."*[89]

Quando refere que "*cada um faz do seu jeito*", o professor de enfermagem julga estar fazendo sempre o melhor e empenha-se para a concretização daquilo em que acredita. Nessa luta, onde os entraves são, muitas vezes, inevitáveis, as relações entre os seres envolvidos se fortalecem, exercitando o crescimento do ser professor enquanto indivíduo em constante processo de construção.

Um outro aspecto importante na relação do educador com o **ser**, está relacionado ao seu compromisso político enquanto indivíduo motivador, articulador, que valoriza a sua responsabilidade histórica na formação de indivíduos cidadãos.

Essa postura política é desvelada quando os professores expressam a desvalorização do seu papel de educador por parte dos dirigentes estaduais, a baixa remuneração da profissão, os entraves burocráticos para o desenvolvimento da capacitação do professor e do trabalho docente. É evidenciada também, quando manifestam indignação

---

[89] PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. CAMPOS, E. N. et al, p. 19.

unesp

perante à situação social e educacional vigente no país. Sabem que a superação desses problemas depende do compromisso político assumido pelo profissional no processo educativo.

" A gente não tem estímulo: o salário é baixo... E depois, para melhorar o ensino tem que melhorar também em nível governamental.. é uma questão mais ampla... A estrutura que a universidade tem de vincular o salário a projetos é ruim. O professor com carga horária parcial, não tem tempo para nada, só para o ensino... "(D3).

" A gente tem que ter responsabilidade mesmo! Ter consciência do que estamos fazendo, saber qual é a nossa função e assumir o papel."(D2)

" Há uma falta de hierarquia na enfermagem e na escola... O professor de enfermagem está no lugar em que está porque ele é um profissional que tem experiência para estar ali... Ele estudou e sabe muito mais que o aluno... A enfermeira precisa se valorizar..."(D7)

" Não é pelo salário que a gente continua trabalhando ... Acho que a gente tem um ideal, um sonho de fazer um bom curso de enfermagem, onde os alunos saiam bem preparados para trabalhar.., que sejam pessoas

reflexivas. Agora..., o departamento tem que fazer a parte dele... Ele também é um mediador."(D14)

O professor de enfermagem refere ao baixo salário como um dos fatores desmotivador para o exercício da docência. Porém, ele não se configura como foco central impulsionador e motivador de seu trabalho. A força propulsora que dá sustentação ao seu ser professor é a esperança. A busca de novas alternativas para a condução da ação educativa é impulsionada pelo "sonho de fazer um bom curso" e pelo querer fazer de cada um.

As lutas por melhores condições de trabalho não acontecem isoladas do ideal individual do ser humano. Elas são construídas com base na relação que o indivíduo tem com sua profissão e com a instituição em que trabalha.

Essa relação, muitas vezes, não é consciente para os que ingressam na carreira docente. Revelado no depoimento dos professores de enfermagem, o desconhecimento das funções institucionais da universidade enquanto local de produção e socialização do saber, propicia uma visão restrita e fragmentada a respeito da universidade.

"Quando a gente é contratada, ninguém dá orientação sobre o funcionamento da universidade, quais são os seus limites, o que se pode e não pode fazer... Até hoje eu não sei o que é CU (Conselho Universitário),

CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). É a maior dificuldade para fazer relatórios, projetos..."(D2)

"Nunca parei para pensar no papel da universidade, mas acho que a função primordial é formar alunos que irão atuar na sociedade."(D10)

"A gente vem para Universidade sem saber direito como ela é, e ninguém se preocupa em receber os novos professores e explicar o contexto da universidade... Não há troca de informações profissionais e sociais entre nós."(D13).

No início da carreira docente, a relação entre o professor de enfermagem e a universidade se dá quase que exclusivamente no espaço de sala de aula e nas dependências do centro onde o curso é desenvolvido. Os professores inicialmente supõem que seriam contratados somente para "dar aulas", e com o passar dos anos, se descobrem envolvidos com uma organização complexa que envolve toda a universidade.

A relação entre o professor de enfermagem e a universidade é a que envolve os aspectos administrativos e organizacionais da instituição (centros, departamentos, conselhos e coordenadorias). As questões de ordem política e social quase não são mencionadas nessa relação. Ao citarem como uma das funções da

universidade, a *"formação de profissionais para atuarem na sociedade"* ou *"formar profissionais capazes de atuarem no mercado de trabalho"*, revelam uma visão ingênua das funções da universidade. Muitos professores iniciantes disseram que *"nunca tinham refletido sobre esta questão"* e demonstraram auto-indignação com essa situação.

Em contrapartida, o professor com mais de dez anos de carreira, demonstrou uma preocupação maior com os fins sociais da educação e da enfermagem:

> *"... a universidade não é só para formar profissionais. É formadora de valores, criatividade e estímulo... É ter interação com a comunidade, é tornar público o que é da sociedade. Acho que todo profissional que sai de uma universidade, tem uma dívida com a sociedade, que permitiu que ele estudasse..."(D9)*

A consciência de que existe "algo mais" além da sala de aula, ocorre, na maioria das vezes, com o passar dos anos, quando o professor passa a assumir cargos que o envolvam nos assuntos administrativos e que exijam uma postura política de tomada de decisões.

No confronto com a realidade, em sala de aula ou fora dela, o professor vai descobrindo as relações entre as partes componentes da instituição e sua dinâmica,

unesp

> *"(...) num processo continuado de reflexão acerca da prática pedagógica tal como ela acontece no cotidiano da sala de aula, explicitando os pressupostos que a sustentam, desvendando o seu sentido efetivamente político e elucidando as contradições e as possibilidades que derivam do seu caráter mediador."* [90]

Nessa perspectiva, a reflexão do sentido da prática educativa pelo professor significa um repensar no compromisso da própria instituição universitária. Compreender essa articulação é importante para redirecionamento das diretrizes que consolidem ações educativas voltadas para um projeto de ensino consciente e coerente com as necessidades de uma sociedade democrática.

[90] GRIGOLI, J. A. A sala de aula na universidade na visão de seus alunos. Um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. PUC-São Paulo. Tese (doutorado) 1990, p. 63.

OS DESAFIOS

unesp

IV. OS DESAFIOS PARA A TRANSFORMAÇÃO

A prática pedagógica delineada no capítulo anterior evidencia alguns pontos fundamentais para a transformação do processo ensino-aprendizagem desenvolvida pelos professores de enfermagem.

A reflexão sobre a necessidade de se construir novas práticas pedagógicas passa necessariamente pelo debate sobre o compromisso da universidade na formação de profissionais tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com as necessidades da população. Formar cidadãos pressupõe, obrigatoriamente discutir sobre o ensino, as finalidades da universidade e o sentido da prática pedagógica para os professores.

Criar um espaço que possibilitasse a reflexão dessa prática ao professor de enfermagem se constituiu, neste trabalho, fator determinante para o vislumbramento da construção de um projeto pedagógico que rompesse com uma prática, tida até então, como certa e imutável.

Os professores buscam uma prática que supere a saturação do ensino repetitivo e, ao mesmo tempo, provoque a ruptura com o comodismo que não mais entusiasma ou comove. Desejam consolidar caminhos que os guiem a uma prática que sucinta o diferente, o novo, e que supere as contradições encontradas no seu dia a dia.

unesp

Este estudo teve como ponto de partida a reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana do professor de enfermagem por ele mesmo. O desenvolvimento da capacidade de crítica é fator incondicional para essa reflexão. É a compreensão de si mesmo, do que é a sua existência, dos outros e do mundo. Inclui ainda,

> *"(...) o conhecimento de suas origens e desenvolvimento e o entendimento de suas determinações sociais e vinculações ideológicas. Assim, a característica do profissional crítico e consciente vai, desde o engajamento nas lutas intra-profissionais até os movimentos mais amplos de emancipação do homem. E, no cotidiano, se traduz pela não passividade frente aos modelos, regras e normas impostas e pelo questionamento de suas próprias crenças, valores e ações."*[91]

O enfrentamento das situações não acontece de forma isolada. Bastante citado pelo professor de enfermagem, a participação coletiva na construção de uma pedagogia capaz de provocar mudanças na formação do aluno é entendida como requisito essencial para o desafio da transformação.

---

[91] SAUPE, R. Ensinando e aprendendo enfermagem – a transformação possível. USP- São Paulo, Tese (doutorado), 1992, p.150

O otimismo e a vontade de querer mudar são marcas fortes encontradas no decorrer desta pesquisa. Há um movimento de conscientização e articulação política no curso de enfermagem que invoca a participação de todos na mudança do ato de ensinar e aprender. Esse fato pode ser observado nos seguintes depoimentos:

> *"Estamos num momento favorável para as mudanças... Nós temos recursos que nenhum outro Centro tem, principalmente o recurso financeiro. (...) Temos também um professor de enfermagem na diretoria de Centro e pessoas líderes nos cargos certos... Precisamos dar este salto agora porque isso já está ocorrendo em nível mundial... Se ficarmos do jeito que estamos corremos o risco de desaparecermos. É preciso preparar as pessoas para assumirem os cargos essenciais."(D15)*

> *"Estou acreditando que os professores podem assumir um compromisso com a instituição. Nós temos que entender que, se não investirmos na instituição, não há meios de fazer essa instituição crescer... se desenvolver."(D16)*

Assumir um compromisso com a mudança do paradigma vigente implica num esforço de participação grupal com vistas ao

crescimento do coletivo. Participar, não como voluntário ou somente como direito, mas sim como dever do professor e do aluno que quer ser competente , que entende que a *"(...) democracia e competência são valores igualmente importantes e que decisões coletivas ganham força e representatividade."* [92]

A consolidação das relações do **saber**, **saber fazer** e **saber ser**, que delineiam a ação pedagógica consciente, pode ser construída através da participação dos sujeitos envolvidos, na reflexão e análise de sua realidade cotidiana. Essa realidade é concreta, portanto as condições que favoreçam a participação dos professores também devem ser concretas.

O planejamento de situações que possibilitem a explicitação dos pressupostos de sua prática, evidenciando os acertos e os erros, é um dos caminhos para se garantir a instauração de mudanças no fazer pedagógico. Nesse sentido, o colegiado de curso tem papel fundamental na organização de espaços, onde os professores possam discutir e expressar sobre o seu trabalho pedagógico, seus anseios e dúvidas, alegrias e tristezas.

Paralelamente, não podemos deixar de mencionar a importância da formação do enfermeiro-professor. Formado para ser técnico e cientificamente um enfermeiro assistencial, o professor atua na

---

[92] SAUPE, R. Ensinando e aprendendo enfermagem. A transformação possível. USP – São Paulo, Tese (doutorado), 1992, p.151.

universidade com base em sua história de vida e com as experiências acumuladas ao longo dos anos. Ele nem sempre percebe que o seu modo de ser professor e o seu fazer pedagógico são determinados pelas suas decisões pessoais e seus valores ideológicos.

O professor de enfermagem demonstra preocupação constante em estar atualizado nos aspectos específicos de sua especialidade e se esforça para participar de cursos e congressos que atendam a essa necessidade. A prioridade nos conhecimentos específicos da área, em detrimento aos conhecimentos da área didático-pedagógica na capacitação do professor universitário, tem contribuído para a manutenção de um ensino ingênuo e alienado. Não se trata de priorizar aquilo que é mais ou menos importante. Mas sim, de articular saberes necessários ao desenvolvimento de um ensino eficaz.

Nos discursos coletados ao longo desta pesquisa, observa-se que muitos professores delegam a deficiência do ensino a fatores como *"falta de entrosamento entre professores e alunos", "jogo de interesse entre professores", falta de uma linha metodológica", "sistema de organização da universidade"*, entre muitos outros. Com esta visão fragmentada, poucos atribuem a responsabilidade a si mesmo, enquanto indivíduo social e político participante de um processo dinâmico. Assim, o compromisso com a instituição e com o ensino não é assumido na totalidade e o trabalho do professor universitário fica esvaziado de um sentido pedagógico.

Nesse sentido, LIBÂNEO (1998) propõe um trabalho de autoformação do professor, para que este compreenda criticamente as relações entre a prática social e a educação. O mesmo autor defende que o professor necessita desenvolver um método de pensamento e reflexão que o ajude a fazer uma leitura da contextualização histórico-social das situações pedagógicas específicas e contribua para a superação das contradições da sociedade.[93]

Esse contexto requer do professor de enfermagem, não somente a compreensão dos aspectos educacionais, mas também dos que se referem às questões de enfermagem. Situar a enfermagem como prática social determinada histórica e socialmente, e condicioná-la ao sistema de saúde vigente no país, se faz imprescindível na formação do **ser professor de enfermagem**. É não olhar a enfermagem somente pelo viés técnico, mas um olhar que articule a responsabilidade do profissional com as reais necessidade de saúde da população.

Saúde e educação são direitos constitucionais de todo cidadão. Entender a saúde significa compreender todo um complexo que envolve os serviços de saúde, a população, os profissionais e a formação desses profissionais. Qualquer uma dessas partes precisa ser compreendida em si e na sua relação com o todo. A definição das finalidades da educação, em enfermagem, pode-se dar com base no

---

[93] LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, p.78-81.

entendimento das múltiplas inter-relações das práticas que integram o processo de produção dos serviços de saúde.[94]

Assim, articulando o compromisso com a assistência e o ensino de enfermagem, a relação do professor de enfermagem com o **saber ser**, político e consciente, pode se configurar com base no seu compromisso de **ser professor**, de **ser enfermeiro** e acima de tudo, de **ser um cidadão** do mundo.

Partindo do compromisso assumido, o professor concebe o **saber** e o **saber fazer** fundamentados numa concepção coerente com esse compromisso. O conhecimento(**saber**) é visto como instrumento de compreensão da realidade, construída pelo homem e necessário à transformação do próprio homem. A construção e o domínio do conhecimento pelo aluno se faz pela ação pedagógica exercida pelo professor (**saber fazer**).

O aluno, nessa perspectiva, é elemento participante e ativo no processo de construção coletiva do ensino, cabendo-lhe a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. Num clima de confiança e transparência, a ele devem ser assegurados, mecanismos adequados, para que participem do processo de repensar a universidade, o ensino e a prática pedagógica.[95]

---

[94] GISI, M.L. A formação da competência técnico-científica e política do enfermeiro: uma diretriz curricular em questão. UNESP – Marília. Tese (doutorado), 1998,p.195

[95] GRIGOLI, J. A . A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos. Um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. PUC - São Paulo. Tese (doutorado), 1990, p.200

Sob a mesma ótica, a relação professor-aluno ganha características próprias: o de ser verdadeiro e sem falsas barganhas. Nessa relação, o aluno com *"(...) sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor."*[96]

O conhecimento (**saber**) planejado e articulado aos objetivos e métodos propostos, tende a superar a dicotomia entre teoria e prática. Exige-se, do professor, o domínio do conhecimento específico no campo clínico da enfermagem, articulado com os conhecimentos da área de ciências humanas, como sociologia, antropologia, filosofia e pedagogia. Assim, se queremos formar profissionais capazes de transformarem a difícil realidade do sistema de saúde vigente no país, é necessário que esses conhecimentos condicionem os alunos para uma análise dos problemas de saúde sob o ponto de vista social, político e econômico. Isto quer dizer que

> *"o ponto de chegada a ser perseguido, é a superação desta realidade, é a compreensão de que é possível modificá-la, é a convicção de que o domínio dos conteúdos e sua reelaboração crítica caminha para a formação do profissional competente e consciente, quer poderá exercer sua profissão contribuindo para*

[96] LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, p.41

modificar os modelos vigentes na área da saúde."[97]

Paralelamente ao conhecimento, o método de ensino deve estar vinculado aos objetivos e aos conteúdos do ensino. O método adotado "*deve favorecer a correspondência entre conteúdos e o interesse dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio para a compreensão da realidade.*"[98]

O método deve orientar o professor a relacionar os conteúdos selecionados com as experiências de vida dos alunos, envolvendo-os no trabalho pedagógico e levando-os a *"(...) aprender a realidade objetiva para, em seguida, aplicar o conhecimento adquirido na prática social, para transformá-la."*[99] Portanto, não se trata de um acúmulo de informações, mas uma reelaboração mental que possibilite uma nova ação sobre o mundo social.

A concepção metodológica adotada pelo curso deve ser compreendida e assumida pelo professor e pelo aluno, buscando o alcance dos objetivos propostos e colaborando para a formação pessoal e profissional de si próprio. Exercendo o seu verdadeiro papel no processo de ensino-aprendizagem, aluno e professor interagem um com o outro, possibilitando o crescimento e a transformação de ambos.

---

[97] SAUPE, R. Ensinando e aprendendo enfermagem. A transformação possível. USP- São Paulo. Tese (doutorado), 1992, p.161.
[98] LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, p.40.
[99] Ibid., p.76.

Não se trata de adotar este ou aquele modelo pedagógico, mas de buscar subsídios para a construção de um modelo adequado à realidade da instituição.

Outro ponto a ser superado diz respeito à desvalorização do professor na esfera universitária. Estudos sobre a pedagogia universitária realizada por MARINI (1990), GRIGOLI (1990), SCHEIBE (1987), entre outros, revelam que as instituições de ensino superior pouco enfatizam a educação continuada do professor.

Ao professor de enfermagem deve ser assegurado um programa de capacitação pedagógica sistemático e contínuo que possibilite o seu desenvolvimento profissional no âmbito da docência, em que os aspectos pedagógicos possam ser trabalhados.

Vimos, no início deste trabalho, que o professor de enfermagem não é preparado para o exercício de suas funções pedagógicas e, portanto, necessita aprender a ensinar. Uma vez inserida como parte do cotidiano do professor universitário, a educação continuada tende a garantir uma orientação no direcionamento do processo ensino do curso. Assim, pensando nas reais possibilidades de concretização dessa proposta, vemos que é necessária a organização e mobilização do Centro de Ciências da Saúde com professores comprometidos com uma ação permanente de participação, valorizando a opinião de todos na tomada de decisões.

unesp

Todavia, somente a valorização do professor e do aluno não garantem a qualidade do ensino superior. A verdadeira transformação está vinculada aos reais objetivos da universidade. É fundamental que as instituições discutam os rumos da instituição, fundamentada num projeto global de universidade, conferindo, a ela, uma identidade e tornando clara o seu compromisso com o ensino e com a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

unesp

CONSIDERAÇÕES FINAIS

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito principal deste estudo era compreender os fundamentos que sustentam a prática pedagógica dos professores de enfermagem, tendo como fio condutor, o desvelamento do seu cotidiano.

Certamente, o estudo apresenta suas limitações, por captar parte de um todo e pela parcialidade de análise. Porém, percebo que as reflexões contidas nesta pesquisa sugerem uma aproximação com aquilo que sonhamos e desejamos concretizar na educação em enfermagem.

A reflexão coletiva das questões pedagógicas, possibilitou a descoberta do ser social, afetivo e político de cada um de seus membros. Ao falarem sobre o que fazem e como fazem no seu cotidiano didático, os professores revelaram como se relacionam com o mundo e com a vida, tornado explícito a sua relação com a profissão que exercem.

Para mim, os encontros com os professores de enfermagem representaram uma experiência única, que não se repete porque é histórica, e se desenvolve num determinado tempo e espaço. Durante as entrevistas, compartilhei com os professores os sentimentos de alegria e tristeza, de certezas e dúvidas a respeito de nossa prática de ensino. Descobrimos, juntos, a responsabilidade que temos na

unesp

pedagógica, mas de buscar caminhos adequados, reais e possíveis para que os objetivos do curso possam ser alcançados.

Este trabalho não pretende prescrever soluções para os problemas de ensino na enfermagem, mas de contribuir para que o cotidiano pedagógico não se perca no vazio e na insignificância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

unesp

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. & ROCHA, J.S. Y. O saber de enfermagem e sua dimensão prática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989, 128 p.

Associação Brasileira de Enfermagem – ABEn – Livro programa do 48º Congresso Brasileiro de Enfermagem, 1996, 523 p.

BERLINGER, G. Ética e saúde. São Paulo: HUSCITEC, 1995, 136p.

BICUDO, M.A. V. e JUNIOR, C. A. da S. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. v.1, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. – (seminários e debates).

BRASIL. Portaria n. 1721, 15 dez. 1994. Dispõe sobre a formação do enfermeiro em curso de graduação e revoga a Resolução n. 4 de 25 de fev. de 1972. Diário Oficial (Brasília) n.238, p.19801-2, 1994, seção 1.

_____. Lei de diretrizes e Bases n.9394 de 20 de dez. de 1996. Diário Oficial (República Federativa do Brasil), Brasília, v.84, n.248, 1996.

BERBEL, N. A .N. Questões de ensino na universidade: conversas com quem Gosta de aprender para ensinar (org). Londrina: Ed. UEL, 1998, 147p.

BEHRENS, M. A. Formação continuada de Professores e a prática pedagógica. Curitiba, Pr: Champangt, 1996.

BARDIN, L. Análise do conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1995. 440p.

CRISTÓFARO, M. A. C. Currículo mínimo para a formação do enfermeiro na ordem do dia. Rev. Bras. de Enfermagem (Brasília), v.44, n.2/3. 1991.

CUNHA, M. I. O bom professor e a sua prática. São Paulo: Papirus, 1992

COSTA, M. C. V. trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1995, 275p.

DEMO, P. Desafios modernos da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 272p.

GERMANO, R. M. Educação e ideologia da enfermagem no Brasil. São Paulo: Cortez, 1983, 106p.

GISI, M. L. A formação técnico-científica e política do enfermeiro: uma diretriz curricular em questão. Marília, 1998. 246p. Tese (doutorado em educação) – Universidade Estadual Paulista.

GRIGOLI, J. A. A sala de aula na universidade na visão de seus alunos. Um Estudo sobre a prática pedagógica na universidade. São Paulo, 1990. 212p. Tese (doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. (org)Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 80p.

GUARIENTE, M. H. D. de M. Aspectos pedagógicos no ensino de fundamentos de enfermagem. Uma construção participativa. Londrina - Pr, 1997. 245p. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Estadual de Londrina.

GHIOZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1995, p.11-16

HELLER, A. O cotidiano e história. 4ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1970, 121p.

LUNARDI, V. L. Fios visíveis / invisíveis no processo de (des)construção do sujeito enfermeiro. Porto Alegre, 1994, 270p. Dissertação (mestrado em

unesp

educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1991, 261p.

_____ A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 15 ed., São Paulo: Loyola, 1998, 149p.

LUCKESI, C. et al. Fazer universidade: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1991.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99p.

MARINS, J. A pesquisa qualitativa. In: Metodologia da pesquisa educacional. (org) Ivani Fazenda. 4ed. São Paulo:Cortez, 1997

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUSCITEC, 1992, 269p.

MELO, C. M. N. Divisão social do trabalho e enfermagem. São Paulo: Cortez, 1986.

MARINI, T. A função do ensino e a prática pedagógica numa universidade pública. Presidente Prudente, 1990. 282p. Tese (livre-docência em educação),Universidade Estadual Paulista.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação dos professores. Unidade teoria e prática? 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ Formação de professores : identidade e saberes da docência. In: Selma G. Pimenta (org); Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTEL, M. da G. O professor em construção. 3ed. Campinas – SP: Papirus, 1996, 95p.

PIRES, D. Hegemonia médica em saúde e a enfermagem. São Paulo: Cortez,

1989, 155p.

PORTO, I. S. História de experiência de mudança curricular na graduação da Escola de Enfermagem Anna Nery: 1976 a 1982. Rio de Janeiro, 1997, 273p. Tese (doutorado em enfermagem), UFRJ.

ROMANELLI, O. de História da educação no Brasil. Petrópolis – RJ: Vozes, 1991.

REZENDE, M. A. ensino de Enfermagem. Rev. Bras. de Enfermagem, 14 (2): 110-58, abril, 1961.

SANTANA, J. P. de Recursos Humanos: desafios para gestores do SUS. Rev. Saúde em Debate (Londrina), n.14, p.33-36, 1996

SAUPE, R. Ensinando e aprendendo Enfermagem. A transformação possível. São Paulo, 1992. 200p. Tese (doutorado em enfermagem). Universidade de São Paulo.

SAVIANI, D. Do senso comum à consciência filosófica. 12ed, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____ Ensino público e algumas falas sobre a universidade. São Paulo: Cortez, 1991.

_____ Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40)

SILVA, G. B. da Enfermagem profissional: análise crítica. São Paulo: Cortez, 1986, 143p.

SILVA, J. I. Formação do educador e educação política. São Paulo: Cortez, 1992, 96p.

SEVERINO, A. J. Filosofia da Educação: construindo a cidadania. São Paulo:

FTD, 1994, 152p.

SCHEIBE, L. Pedagogia universitária e transformação social. São Paulo, 1987. Tese (doutorado em educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SORDI, M. R. L. de a prática de avaliação de ensino superior: uma experiência na enfermagem. São Paulo: Cortez; Campinas: PUC, 1995. 135p.

TRIVINÕS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, 175p.

TENCA, A. Neoliberalismo, mercado de trabalho e educação na era da globalização. In: VI PROGRAD: O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial ? São Paulo: Pró-Reitoria de graduação da UNESP, 1996.

TAKAHASHI, O. S.; HIRAZAWA, S. A.; SOUZA, N. A. Reforma curricular do curso de graduação em enfermagem. Divulgação, n.11, p 61, set.1995.

VASQUEZ, A. S. filosofia da práxis. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, 454p.

VIEITEZ, C. G. Educação superior e a nova ordem mundial. Palestra proferida no VI PROGRAD – GEDEN, no Campus de São José dos Campos em 16/10/96.

ANEXOS

ANEXO I

LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO E TEMPO DE ATUAÇÃO

1. Nome:.....

2. Regime de trabalho:.....

3. Disciplina que ministra:.....

4. Formação:

4.1. Curso de graduação:.....Concluído em:.....

4.2. Instituição onde se graduou:.....

4.3. Curso de Pós-graduação na área da Saúde

( ) Especialização .....

( ) Aperfeiçoamento .....

( ) Mestrado .....

( ) Doutorado .....

( ) Outros.....

.....

.....

4.4. Cursos de Pós-graduação na área de Educação (pedagógico-didático)

( ) Especialização.....

( ) Aperfeiçoamento.....

( ) Mestrado.....

( ) Doutorado.....

( ) Oficinas de trabalho

( ) Seminário

( ) Outros.....

5. Tempo de exercício profissional no ensino superior: .....

6. Antes do ingresso na carreira universitária, trabalhava em:

6.1( ) Hospital Tempo de exercício:.....

6.2( ) Unidades Básicas de Saúde Tempo de exercício:.....

6.3( ) Ensino profissionalizante (curso de auxiliar de enfermagem e/ou outros) Tempo de exercício:.....

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Dados gerais:
   a) Tempo de docência
   b) Formação:
      - cursos
      - ano de conclusão
   c) Pós-graduação
   d) Outras atividades profissionais (hospital, UBS, ensino profissionalizante e outros) e tempo em que atuou nestas atividades.

2. Quais os motivos que o levaram a ingressar na carreira docente?

3. Como se deu o ingresso na carreira universitária?

4. Tendo como base a sua experiência, quais foram as dificuldades enfrentadas por você ao ingressar na carreira universitária?

Em relação ao conhecimento

Em relação ao aluno

Em relação a Instituição

Em relação aos professores

5. Quais são as dificuldades enfrentadas pelo professor atualmente?

Em relação ao conhecimento

Em relação ao aluno

Em relação a Instituição

Em relação aos professores

6. Quais são as suas atitudes e condutas de ensino que favorecem a aprendizagem do aluno?

7. Na sua opinião quais seriam as características necessários ao professor para um desempenho de sucesso na profissão?

8. Você conhece os objetivos do Departamento de Enfermagem?

9. Conhece os objetivos do curso de enfermagem?

10. Na sua opinião o que deveria ser feito para melhorar o ensino de enfermagem?

ABSTRACT

ABSTRACT

KIKUCHI, E. M. The pedagogical practice of Nursing teachers in a public university: a case study. Marília, 2000, 140 p. Dissertation (Master Course in Education) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Campus, Universidade Estadual Paulista.

Abstract

This study is an attempt to understand the pedagogical practice in the Nursing course of a public university and the factors which determine it. The critical-social pedagogy proposed by Libâneo was our theoretical reference and the case study was our modality of qualitative research. The data was obtained by means of interviews witch Nursing teachers who gave us the opportunity to identify their liberal and technicist pedagogical trend. Nevertheless, one can also perceive that these teachers have a feeling of restlessness which disturbs them and encourages them to look for new educational perspectives.

The results revealed that the teachers' concerns are not limited to aspects related to the teaching of Nursing, but also to the professional commitment with the health issues of the Brazilian population. The search for new teaching methodological alternatives is a non-oriented one, which evidences the necessity of a systematic proposal for in-service qualification that will provide the teachers with moments for reflection and criticism about their pedagogical daily practice, putting under analysis to know, to know how to be and to know how to do.

Keywords: Nursing-education; Nursing teaching; pedagogical practice

unesp