



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

MARIA HELENA LEVISKI ALVES

A PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NO CURSO DE
ENFERMAGEM DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO PARANÁ

MESTRADO EM
EDUCAÇÃO
PUCPR

CURITIBA
2001

PUCPR

MARIA HELENA LEVISKI ALVES



A PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NO CURSO DE ENFERMAGEM DA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

CURITIBA
2001

MARIA HELENA LEVISKI ALVES



A PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NO CURSO DE ENFERMAGEM DA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, do curso
de Pós-Graduação em Mestrado em Educação, da
Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marilda Aparecida
Behrens.

Dis
378
A474 P
2001
ex. 2

CURITIBA
2001



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Área de Educação
Mestrado em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 242

Aos doze dias do mês de dezembro de 2001, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "A PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NO CURSO DE ENFEMAGEM DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ", apresentada por **Maria Helena Leviski Alves**, ano de ingresso 1999, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	
Prof.ª Dr.ª Mercedes Frentini	
Prof.ª Dr.ª Lílian Anna Wachowicz	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	Conceito <u> A </u>
Prof.ª Dr.ª Mercedes Frentini	Conceito <u> A </u>
Prof.ª Dr.ª Lílian Anna Wachowicz	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações da Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Lílian Anna Wachowicz
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

Desconfiai do mais trivial na aparência, singelo.
E examinai sobretudo, o que parece habitual.
Nada deve parecer natural. Nada deve parecer
impossível
de mudar.

Bertoldo Brecht.

Este trabalho é dedicado à vida que me deu a oportunidade desta construção e em especial, me ofereceu a possibilidade do convívio com pessoas tão especiais e significativas, que pela convivência também me deram a oportunidade de me tornar uma pessoa e uma profissional mais competente e mais humana.

À tia Froza, (in memorium), que apesar de não ser enfermeira dedicou a sua vida ao cuidar carinhoso e comprometido de todos nós.

À enfermeira e professora Elisa Maria Augusta de Carvalho, in memorium, porém ainda um exemplo vivo do cuidado humano e profissional.

À auxiliar de enfermagem Maria Auxiliadora Vilela, que foi, quem primeiro me mostrou a possibilidade do cuidar com qualidade e continua sendo vivência de responsabilidade e competência profissional.

Ao Luiz “presente maior que a vida me deu” , possibilidade de amar e ser amada, construtor de vida e exemplo de partilha.

Ao João e à Mariama, pessoas muito amadas, que me deram o prazer e a felicidade de serem meus filhos e com os quais eu tenho a possibilidade de exercitar concretamente a arte humana de cuidar.

AGRADECIMENTOS

À professora Marilda, que com muito respeito, carinho, “cuidado” e competência compartilhou do seu tempo e conhecimento nesta construção.

Aos alunos do Curso de Enfermagem, em especial as turmas de 1999 e 2000, que foram estímulo, parceiros e finalidade deste trabalho.

À professora Maria Leda Vieira, pela amizade, pelo incentivo, luta, resistência e competência na construção de um Curso de Enfermagem mais qualitativo e conseqüentemente uma profissão mais representativa e socialmente mais significativa.

Aos professores do curso pela contribuição na pesquisa e em especial às professoras Inês Vian, Marilene Magini Corrêa pela compreensão, apoio e partilha nos trabalhos em conjunto.

Aos amigos, que não foram tantos, porém nomeá-los não posso sem correr o risco de esquecer algum,mas que foram e são de uma qualidade e de um diferencial humano extraordinários,

O meu muito obrigada!

SUMÁRIO

RESUMO.....	VIII
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1. PROBLEMA DE PESQUISA.....	4
1.2. OBJETIVOS DA PESQUISA.....	5
1.3. JUSTIFICATIVA.....	5
1.4. METODOLOGIA.....	10
2 PARADIGMAS EDUCACIONAIS E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO.....	13
2.1. O OLHAR E O PENSAR NEWTONIANO CARTESIANO PARA O HOMEM E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO.....	16
2.2. A ESCOLA TRADICIONAL.....	19
2.3. A ESCOLA TECNICISTA.....	23
2.4. O ENSINO DA ENFERMAGEM.....	27
2.5. A IDEOLOGIA NO ENSINO DA ENFERMAGEM.....	39
2.6. O PARADIGMA PROGRESSISTA.....	61
2.7. A FORMAÇÃO NUMA VISÃO HOLÍSTICA.....	63
2.8. A PESQUISA COMO PROCESSO EDUCATIVO.....	65
2.9. O PROFESSOR EMERGENTE E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	68
2.10. A FORMAÇÃO DOCENTE E O DESAFIO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO.....	71
3. A ENFERMAGEM NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.....	75
4. O PROJETO PEDAGÓGICO NO CURSO DE ENFERMAGEM DA PUCPR.....	93
4.1. O PROJETO PEDAGÓGICO NA PUCPR.....	96
4.2. O PROJETO PEDAGÓGICO NO CURSO DE ENFERMAGEM DA PUCPR.....	101
4.3. A CAMINHADA NA PESQUISA SOBRE A ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NO CURSO DE ENFERMAGEM DA PUCPR.....	105
4.3.1. A Contribuição dos Alunos sobre o Projeto.....	106
4.3.1.1. A Busca de Metodologias Significativas no Processo Ensino/Aprendizagem.....	106
4.3.1.2. Diferenças entre Metodologias.....	107
4.3.1.3. Os Programas de Aprendizagem no Novo Projeto Pedagógico.....	109
4.3.1.4. Diferenças e Semelhanças entre os Diversos Programas de Aprendizagem.....	110
4.3.1.5. Percepção em Relação às Metodologias Utilizadas.....	111
4.3.1.6. Importância da Metodologia no Processo Ensino/Aprendizagem.....	112
4.3.1.7. Melhoria da Qualidade na Enfermagem.....	113
4.3.1.8. Importância das Metodologias Emergentes.....	114
4.3.1.9. A Avaliação no Novo Projeto Pedagógico.....	115
4.3.1.10. Os Objetivos do Processo Avaliativo.....	116
4.3.1.11. Os Alunos de Enfermagem em Relação às Formas Justas e Corretas de Avaliar.....	116

4.3.1.12.	Disposição da Carga Horária para os Programas de Aprendizagem.....	117
4.3.1.13.	Tempo de Permanência dos Professores Disponibilizado para o Programa de Aprendizagem.....	118
4.3.1.14.	A Construção do Conhecimento nos Programas de Aprendizagem...	119
4.3.1.15.	A Continuidade e Melhorias do Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem da PUCPR.....	121
4.3.2.	A Contribuição dos Professores.....	124
4.3.2.1.	As Mudanças a Partir da Implantação do Projeto Pedagógico.....	125
4.3.2.2.	Preparação dos Professores para Atuarem no Projeto Pedagógico..	126
4.3.2.3.	O Projeto Pedagógico e a Melhoria do Processo Ensino/ Aprendizagem.....	127
4.3.2.4.	Utilização das Metodologias.....	128
4.3.2.5.	As Primeiras Mudanças Advindas do Projeto Pedagógico.....	129
4.3.2.6.	Possibilidades de Mudanças a Partir da Prática Pedagógica.....	130
4.3.2.7.	A Avaliação e o Projeto Pedagógico.....	131
4.3.2.8.	A Importância das Mudanças no Processo Avaliativo.....	132
4.3.2.9.	Pontos Positivos e Pontos Negativos do Novo Processo.....	133
4.3.2.10.	O Sentimento Despertado na Atualidade pelo Novo Projeto.....	136
4.3.2.11.	Mudanças em Relação às Posturas dos Alunos.....	137
4.3.2.12.	Sugestões para a Continuidade do Projeto Pedagógico.....	138
4.4.	Outra Possibilidade de Olhar para Uma Mesma Realidade.....	139
4.4.1.	Busca de Metodologias de Ensino e Posturas Profissionais Significativas.....	139
4.4.2.	A Interdisciplinaridade e a Integração.....	141
4.4.3.	A Importância da Capacitação Docente na Construção do Projeto Pedagógico.....	144
4.4.4.	O Novo Processo e a sua Contribuição para o Perfil do Profissional Enfermeiro.....	143
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
6.	ANEXO I.....	158
7.	ANEXO II.....	164
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	166

RESUMO

A pesquisa realizada foi proposta a partir da análise crítica e reflexiva acerca dos paradigmas que nortearam o ensino da enfermagem e que foram determinantes na proposição de modelos e posturas profissionais identificados na atuação dos enfermeiros na atualidade. Buscou-se investigar a influência dos modelos tradicionais e tecnicistas de ensino na formação dos profissionais nas diversas áreas do conhecimento e principalmente na área das ciências da saúde. Para tanto, tomou-se por base a história do cuidado e da profissão, que teve em Florence Nightingale e o sistema de ensino por ela idealizado para a capacitação dos profissionais de Enfermagem, um marco conceitual importante. Alicerçou-se também uma breve reconstrução histórica do Curso de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, cujo início se deu no ano de 1953, com a criação da Escola de Enfermagem Madre Leoni, pelas Irmãs do Colégio São José. Destacou-se que já não é mais possível capacitar profissionais enfermeiros com base em modelos conservadores que hoje se mostram inadequados para as necessidades do ensino da enfermagem. Inclui-se a análise do Projeto Pedagógico implantado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, especialmente as mudanças ocorridas no Curso de Enfermagem. Buscou-se avaliar junto a alunos e professores, o entendimento e o reconhecimento da prática pedagógica como uma das ferramentas fundamentais na alteração do processo de aprendizagem e conseqüentemente na mudança no perfil do profissional enfermeiro.

A pesquisa possibilitou o levantamento das contribuições dos sujeitos que participam deste novo Projeto Pedagógico, que já reconhecem mudanças importantes, bem como atribuem às metodologias de ensino a importância que lhes é devida. Os resultados da pesquisa, levam a registrar que as mudanças são sentidas muito mais como esforços individuais de alguns sujeitos do

processo do que de uma vontade e um fazer da instituição como um todo. Também são apontadas na pesquisa possibilidades e caminhos para uma relação ensino/ aprendizagem mais condizente com os Paradigmas Emergentes da Educação.

1. INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, as áreas das ciências, em especial as ciências que envolvem a saúde e, por conseqüência, o ensino da Enfermagem vem obedecendo a uma visão mecanicista e reducionista da natureza humana. A formação oferecida aos profissionais da área da saúde tem se fundamentado numa visão cartesiana do universo. O corpo humano, visto como uma máquina, nos é apresentado de forma fragmentada, i.e. dividido em partes. Neste processo reducionista, evidencia-se a separação muito forte do corpo e da alma. Para uma melhor compreensão dessa afirmativa apelamos para esta reflexão:

...compreendi por aí que era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar e que, para ser não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material. De sorte que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que este fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é (DESCARTES, 1983, p.47).

A Enfermagem tem como centro de atuação profissional a assistência hospitalar e medicalizadora, mas também tem ignorado, de maneira significativa, a enorme rede de fenômenos que influenciam a saúde. A visão fragmentada tem impedido de acrescer aos aspectos biológicos das doenças, as condições físicas e psicológicas próprias dos seres humanos em seu ambiente natural e social.

A experiência vivenciada na docência do curso de graduação em Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica do Paraná durante quatro anos, na disciplina de Enfermagem em Saúde Coletiva, Comunicação Aplicada à Enfermagem e, neste ano, integrante do Programa de Aprendizagem intitulado "Determinantes Antropológicos, Históricos, Psicossociais, Políticos e Culturais da Saúde e da Enfermagem", assim como o acompanhamento a alunos de nível médio e de graduação em Enfermagem durante 20 anos nos levou a investigar a problemática que envolve o ensino das ciências da saúde, nas mais diversas áreas do conhecimento.

O processo histórico como docente e enfermeira, permite afirmar que a maioria dos profissionais apresenta somente a preocupação de tratar a doença,

assistindo o ser humano, neste processo, simplesmente como uma “peça da engrenagem”: Essa visão restrita do atendimento prescritivo tem desconsiderado a capacidade de o cliente influenciar positiva ou negativamente no processo da cura. A postura que, via de regra, os professores assumem, tanto em sala de aula como em campos de estágio, contribui de maneira negativa para o entendimento da imensa gama de fatores e relações que determinam saúde ou doença na coletividade. Esse agravante prende-se ao fato de que os profissionais da saúde vêm caracterizando suas ações, tanto na prática docente como na área assistencial, centradas no cuidado da doença.

O enfoque na doença baseia-se em fatos confirmados ao longo da história, que demonstram que desde o aparecimento do homem na terra, a preocupação do viver mais e melhor, aliada à luta pela sobrevivência e adaptação, tem sido um desafio constante em seu cotidiano.

Essa luta do homem para transformar o planeta e assim torná-lo condizente com suas necessidades de sobrevivência, acaba por transformar a si mesmo e o seu modo de vida, levando, muitas vezes a atitudes que acabam criando ameaças à sua integridade física e mental.

A preocupação contínua e histórica com a busca da longevidade e da eterna juventude, isto é viver mais e melhor, sempre foram objetivos vitais para o ser humano. Os avanços e retrocessos das ciências foram criados e desenvolvidos pelo homem para o alcance desses objetivos.

A enfermagem, enquanto ciência e profissão, existe desde o século XIX, e tem por intuito ajudar o homem em sua trajetória. Porém, ao refletirmos sobre a sua prática no cuidado do ser humano, vemos que muito pouco conseguiu avançar. Hoje, apenas substituem-se os modos de adoecer e morrer; se antes morria-se prioritariamente de doenças que provocavam grandes epidemias, de parto e de fome, hoje, o homem, além de adoecer e morrer dessas mesmas doenças, acrescentou a estas, processos sociais que o levam a morrer de solidão, especialmente em consequência da violência humana. Aliam-se, a estes processos, a alimentação incorreta tanto quantitativa como qualitativamente, as doenças ditas do desenvolvimento, advindas das características das sociedades modernas, enfim, da relação positivista do homem com o seu meio. MCLUHAN (1996), em seu livro “Pés nus sobre a terra sagrada”, destaca a sabedoria da comunidade nativa americana – “os velhos Lakotas eram sábios. Sabiam que o

coração do homem distante da natureza se torna duro; sabiam que a falta de respeito pelas coisas vivas leva imediatamente à falta de respeito pelos humanos. E assim conservavam a juventude sob a influência benfazeja da terra" (p. 14).

O ensino na Enfermagem vem sendo centrado no cuidar. Porém, esta ação está centrada, em especial, no cuidar apenas de uma parte do ser humano. O atendimento focado no cuidar da doença leva o profissional a descartar determinada parte da história do paciente, não considerando o antes nem o depois da instalação do agravo ou da doença. Cuidando, portanto, de forma fragmentada, com forte tendência a focar a técnica pela técnica.

Acredita-se que esta formação fragmentada advém de um ensino que tem se apresentado de maneira conservadora, tradicional, calcando a sua prática pedagógica na reprodução e memorização. Esse ensino tem se limitado a focar, ao longo da história, o assistir e o cuidar da doença. Embora, sempre, nos discursos, o ser humano seja identificado como o foco principal da prática do profissional enfermeiro, o cotidiano de trabalho deste, na maioria das vezes, não reflete esta preocupação.

É hora de parar para refletir e também de agir. Não é mais possível apenas a preocupação com o dano já instalado; é hora de buscar formas inovadoras que levem o aluno a construir sua aprendizagem em conjunto com os profissionais interessados numa nova forma de ser, estar e fazer.

Para superar essa visão conservadora, em geral, que vem acompanhando o ensino de enfermagem, é preciso alicerçar uma ação docente que propicie processos de aprendizagem e de produção de conhecimento. Esses processos devem acontecer de maneira dialogada, por meio da pesquisa, buscando-se o entendimento da determinação social, cultural e histórica do processo saúde/doença das coletividades, vendo o homem como um todo ligado e interrelacionado, e não somente como a somatória de seus órgãos, membros e partes.

Não se trata de abandonar o estudo e o ensino dos aspectos biológicos das doenças, mas sim, de acrescer uma concepção holística aos nossos conhecimentos e à prática pedagógica. O presente trabalho de pesquisa foi idealizado por acreditar-se que o ensino da enfermagem pode focar muito mais do que o cuidar e o assistir a doença; pode também, em conjunto com a coletividade, focar o transformar, os modos de vida, para que se possa ter mais

estudo teórico e prático, tendo como base uma visão de mundo totalizante, levando-os a refletirem sobre a necessidade de superação do profissional que se limita a assistir a doença, para tornar-se transformador de uma realidade em busca de maior qualidade de vida da coletividade. Cabe pesquisar, portanto, o seguinte problema:

O Projeto Pedagógico pode levar à formação do ser e do fazer na enfermagem?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

- Reconhecer historicamente os paradigmas que caracterizaram o ensino da enfermagem até a atualidade, identificando referenciais determinantes da postura do profissional enfermeiro.
- Delinear o perfil histórico do Curso de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, analisando seus paradigmas educacionais norteadores.
- Analisar o Projeto Pedagógico implantado em 2000, no Curso de Enfermagem, como elemento articulador da transformação da prática pedagógica.
- Investigar uma prática pedagógica inovadora voltada para a formação do enfermeiro, em consonância com os novos paradigmas que norteiam o pensar, o processo saúde/ doença das comunidades na atualidade.
- Identificar mudanças necessárias na prática pedagógica que possibilitem uma formação profissional adequada às necessidades do enfermeiro no séc. XXI.

1.3 JUSTIFICATIVA

O cuidado, como forma de sobrevivência ou como forma de perpetuação da espécie, sempre esteve presente na vida do homem e também dos outros seres vivos; porém, BOFF (1999) amplia o significado, a razão de ser e o modo de viver o cuidado, quando propõe:

o filósofo que melhor viu a importância essencial do cuidado, Martin Heidegger (1889-1976), em seu famoso *Ser e Tempo*: 'Do ponto de vista existencial, o cuidado se acha *a priori*, antes de toda atitude e situação do ser humano, o que sempre significa dizer que ele se acha em toda atitude e situação de fato'. Quer dizer, o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa (p. 33- 34).

O cuidado passa a ser reconhecido como um modo existencial de ser, um modo essencial, uma característica intrínseca do ser humano, algo que o caracteriza e o diferencia dos outros seres vivos.

A Enfermagem tem, no cuidado ou ao menos no seu discurso sobre o cuidado, a sua razão de ser e o seu objetivo enquanto profissão. Com referência a esta visão, cabe destacar:

Os debates sobre a enfermagem têm apontado algumas posições que, embora divergentes quanto às abordagens, são unânimes em reconhecer a necessidade de definir o foco central da enfermagem. Várias dessas posições têm sugerido e proposto o cuidar como a essência e o imperativo ideal e moral e o modo de ser da enfermagem, WALDOW (1998, p.128).

Ainda, segundo o enfoque de WALDOW (1998), o cuidado como prática integralizadora do trabalho na enfermagem e denominado como "Cuidados de Enfermagem" tem sido, por longa data, usado prioritariamente em referência à execução de técnicas e procedimentos nos pacientes. Via de regra, resulta de uma prescrição médica relativa a um tratamento que, por sua vez, está associado a um problema ou enfermidade ", (p. 128). Assim, o cuidado não é vivenciado, em sua totalidade, como um modo de ser essencial do homem, mas sim numa visão reducionista, como uma técnica ou um ato a ser executado.

Para auxiliar na compreensão do cotidiano de trabalho da enfermagem, tem sentido a reflexão que indica que, enquanto prática de trabalho, se reconhece que a ação básica da profissão se mostra no **cuidar**, como também se identifica a designação conceitual desta profissão, que se entende como ciência e arte, e é descrita por LIMA, citado por TAVARES (1998) como uma profissão que "em princípio assume a responsabilidade de se solidarizar com pessoas, grupos, famílias e comunidades com o objetivo de mobilizar a cooperação de cada ser humano para conseguir, conservar e se manter em estado de saúde" (p.225).

O cuidado sempre fez parte da história do homem. Pode-se mesmo dizer que o cuidado é um dos elementos constitutivos deste ser, quer pela sua

fragilidade, pela sua vulnerabilidade, pela sua finitude, ou pelo desejo e busca constante de qualidade de vida.

Com a evolução do homem ao longo da história, aumentam as necessidades de cuidado. A partir da idade média, o cuidado sai da esfera caseira e passa a ser uma atividade exercida num espaço público por cuidadores estranhos ao ser necessitado, além de fortemente marcado por uma ideologia religiosa. Porém, essa prática, marcadamente desenvolvida de forma empírica, não satisfaz as necessidades dos indivíduos e das coletividades. Com o trabalho desenvolvido por Florence Nightingale, a partir da idade moderna, o cuidado passa a ser prática profissional reconhecida como Enfermagem e sacramentadamente uma "atividade feminina".

Apesar de que a atividade de cuidar, nos primórdios de sua concepção, tenha sido desenvolvida por homens, em sua história, a enfermagem tem se revelado uma profissão predominantemente feminina. O envolvimento restrito às mulheres traz subjacente a subserviência que as caracteriza nesta época. Este estigma acompanhou e ainda acompanha a imagem do profissional de enfermagem.

Aliada a essa realidade social, a profissão vem sendo desenvolvida pelo cumprimento de atividades realizadas com uma abordagem que enfatiza a técnica. Evidentemente, a competência técnica não pode ser negada, mas precisa superar a atuação mecânica, reducionista e linear que a tem caracterizado. Neste contexto, cabe a contribuição de WALDOW (1998), quando aponta que: "na maioria das instituições, tanto no ensino de enfermagem como na sua prática, o cuidado é desenvolvido de forma mecânica, orientado por tarefas, seguindo normas e prescrições. As relações nesses ambientes são frágeis, encobrem hostilidades, tensões, indiferença. O contato com a clientela é cada vez menos freqüente, por vezes frio, e mesmo grosseiro" (p.14). Portanto, muito distante daquilo que a maioria dos enfermeiros têm tentado mostrar, pelo menos em seu discurso, sobre as atividades de cuidar/ cuidado.

Cabe refletir se a Enfermagem tem conseguido avançar, tanto pelas trilhas do técnico/instrumental quanto nos outros aspectos relevantes que vêm se apresentando à sociedade neste momento histórico. Essa reflexão passa a ser imprescindível para o desenvolvimento da prática profissional com qualidade. Esses aspectos mencionados são delineados por GOMES (2001), como a

utilização do “pensamento crítico, que visa a uma prática de enfermagem autônoma e eficiente. Conseqüentemente, transformadora do modelo assistencial vigente, revertendo-se em efetivas melhorias do quadro sanitário do país” (p.32). Este pensar leva à proposição de que o profissional enfermeiro deve ultrapassar o **saber fazer**, alcançando o **saber saber**, concretizando-se no **saber ser**.

O profissional de enfermagem, tal qual em outras profissões, é o reflexo da vida do homem e de sua construção social. Este homem tem, em sua história, muitos avanços; no entanto, nem sempre tem assumido esta sua essência cuidadora. Ao avaliar o processo histórico, torna-se possível identificar claramente momentos de não cuidado do homem em relação ao meio em que vive e, principalmente, em relação ao seu semelhante. Também é possível identificar, no cotidiano de trabalho do profissional enfermeiro, posturas muito distanciadas daquelas que acreditam que “O cuidado necessita ser uma instância de conscientização e transformação individual e coletiva para a liberdade, para o avanço emancipador”, (SILVA, 1998, p.78). Mas essa postura profissional identificada hoje como prática do enfermeiro não aconteceu por acaso.

Nos últimos 400 anos, a postura autoritária e expansionista, que o homem vem adotando como estilo de vida, contaminou todas as áreas do conhecimento. Este fato determinou, de forma marcante, características de alienação, descompromisso e indiferença em algumas de nossas práticas, principalmente no campo profissional na área da saúde.

A enfermagem, por sua vez, tem reforçado essas características no modo de viver e atuar profissionalmente, quando trabalha a partir da doença no “paciente”, isto é, com o dano já instalado no indivíduo e/ou na coletividade. Na realidade, trabalha com a doença, com a recuperação da seqüela, utilizando os aparatos tecnológicos que cercam o ato de viver, de adoecer e de morrer.

Neste processo impessoal, reducionista, deixa de considerar o ser cuidado, como um **ser sujeito**, capaz de interferir positiva ou negativamente no seu ciclo vital. Ainda, este **ser sujeito** tem sido considerado apenas como mais um a ser colonializado, uma vez que deve se submeter às normas e rotinas impostas pelos profissionais e serviços de saúde. Com relação a esses aspectos, contribui para o nosso entendimento a afirmação de FIGUEIREDO (1998) que diz: “À Enfermagem tem cabido, muitas vezes, a posição difícil de preparar um corpo humano para a intervenção de saberes e poderes de outros seres humanos.

Assim, despe-se o indivíduo de suas crenças por mecanismos bastante duvidosos. Aculturação do cuidado?" (p. 449).

Acredita-se que a forma como a profissão foi idealizada e, principalmente, "ensinada" nos bancos escolares foi decisiva para caracterizar esta área de conhecimento. Tal prática de "ensinar" ou de "aprender" uma profissão é decorrente de uma estruturação social e de um tempo histórico determinado. Portanto, é necessário refletir sobre os modelos que mais fortemente influenciaram o ensino desta profissão. A escola tradicional e a escola tecnicista tiveram forte influência para a formação do profissional de enfermagem e, neste momento histórico, buscam-se subsídios para, em sintonia com o nosso tempo, construir um fazer profissional mais condizente com as necessidades sociais atuais.

O grande desafio é buscar entender os pressupostos históricos e sociais que preconizaram ao tradicionalismo e ao tecnicismo formas tão marcantes no ensinar e no fazer enfermagem.

CAPRA (1988), em seu livro "Sabedoria Incomum", aponta claramente para as necessidades de mudanças em todos os segmentos sociais e, principalmente, na área das ciências da saúde. Ao analisar as discussões das chamadas "Palestras de Maio", ligadas ao Movimento Potencial Humano, e realizadas na Universidade Brunel, Inglaterra, em maio de 1974, propõe:

a mudança de paradigma na ciência significava a passagem de uma visão mecanicista e reducionista da natureza humana para uma concepção holística e ecológica. Ficou claro que a abordagem mecanicista da medicina convencional, arraigada na imagem cartesiana do corpo como uma máquina, era a principal fonte da crise contemporânea no campo da saúde. Os participantes criticaram severamente nosso sistema de assistência médica baseado em hospitais e drogas, e muitos deles chegaram a afirmar que a medicina científica moderna atingira o seu limite e já não era mais capaz de melhorar ou sequer, manter a saúde pública (p. 124).

Como será possível fazer esta mudança acontecer senão pela educação? Como poderemos fazer as mudanças pela educação, senão mudamos a prática pedagógica? Sendo os docentes universitários, teoricamente, os facilitadores da produção do saber no mundo, aonde pretendem chegar com a sua prática? Se as discussões a respeito da necessidade de mudança de paradigmas ocorrem há aproximadamente um século, não é tempo de fazê-las acontecer?

Essas indagações têm angustiando profundamente, ao longo dos anos, alguns enfermeiros que trabalham com os alunos do curso de graduação em

Enfermagem. Este sentimento se torna ainda mais forte diante da afirmação de CAPRA, (1982) que propõe em seu livro "O Ponto de Mutação": "Antes de Descartes, a maioria dos terapeutas atentava para a interação de corpo e alma, e tratava seus pacientes no contexto do seu meio ambiente social e espiritual" (p. 119). Com referência a essa afirmação, pode-se constatar, por parte dos empregadores da área da saúde, principalmente da saúde coletiva, que "o saber" ensinado nas universidades não satisfaz as necessidades do campo de trabalho. A observação dos alunos reafirma tal constatação quando denunciam que "a teoria na prática é difícil de ser aplicada", evidenciando assim um descompasso entre a formação universitária e as necessidades profissionais e sociais.

Hoje, tem-se a compreensão de que é necessário mudar, bem como a convicção de que a mudança só acontecerá pela educação. Esta só terá a qualidade necessária e esperada quando mudar a postura e o enfoque da caminhada do homem em seu viver social, incluída, aí, sua prática cotidiana de trabalho.

Tal desafio alicerça-se na procura dos "modos de ser e de fazer" e, se estes não existirem, buscar construí-los em conjunto com outros profissionais, em especial os que cursam o Mestrado em Educação, preocupados com esta problemática. É a busca de mudança para melhor; a fim de que, com a nossa prática enquanto docentes, trilhem caminhos que possam transformar seres humanos em indivíduos com pleno exercício de cidadania.

1.4 METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido com base na pesquisa qualitativa e na pesquisa participativa. Optou-se pela pesquisa qualitativa, pela coerência da sua definição com a proposta de trabalho. A pesquisa qualitativa pode ser definida como "aquela que tem o ambiente natural como sua fonte direta de ser o pesquisador como o seu principal instrumento {...} supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo e de campo" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11). A adequação entre a opção metodológica e o trabalho desenvolvido decorre do fato do mesmo ter sido realizado no ambiente

universitário, no cotidiano onde se deram as ações que caracterizam o processo ensino aprendizagem. Os sujeitos deste trabalho do pesquisador, aos alunos e professores participantes da investigação de campo, bem como todo o contingente humano que configura o universo universitário, efetivamente podem ser caracterizados como os reais construtores do das relações da prática educativa.

Das possibilidades de escolha dentro da abordagem participativa optou-se pela utilização da pesquisa participante, pois a mesma segundo BRANDÃO (1990), é aquela em que: “pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que em situações e tarefas diferentes” (p.11). Esta colocação parece ser pertinente para justificar a escolha dessa metodologia de pesquisa uma vez que os sujeitos desse processo encontram-se envolvidos com uma mesma proposta de trabalho educativo, que visa a transformação da prática que envolve as relações de ensino/ aprendizagem.

Na mesma linha de raciocínio cabe acrescentar, a elaboração do mesmo autor que auxilia na compreensão da opção do método, uma vez que a participação: “determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir” (p.12). O projeto político maior da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e do Curso de Enfermagem dessa mesma instituição é a renovação qualitativa da sua função social que é proporcionar espaços adequados onde o processo ensino/ aprendizagem possa seja construído, por este motivo o presente trabalho de pesquisa pode contribuir para uma melhor visualização do processo que agora se instala e servir de informação para possíveis reorientações na caminhada.

Com esse entendimento, o processo da pesquisa, foi desenvolvido, basicamente, em **quatro etapas**: a **primeira**, constituída de revisão bibliográfica aprofundada sobre o ensino da enfermagem em relação aos paradigmas da Ciência e da Educação. Na **segunda etapa**, pretendeu-se investigar, com uma análise histórica, a repercussão dos paradigmas da educação no curso de graduação em Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Como **terceira etapa** objetivou-se elaborar uma análise crítica do projeto pedagógico implantado no curso em 2000, com o intuito de reconhecê-lo ou não, pela representação que alunos e professores fazem sobre as questões levantadas, como elemento articulador da transformação da prática pedagógica. Nesta etapa,

realizou-se uma pesquisa junto aos sujeitos envolvidos em dois grupos. No primeiro grupo, com um número aproximado de 20 participantes, os docentes dos Programas de Aprendizagem, os quais puderam contribuir por meio de entrevistas. O segundo grupo foi composto pelos alunos do 1º ano do Curso de Enfermagem envolvidos no projeto pedagógico, que puderam contribuir pelo preenchimento de um questionário aberto.

Finalmente, na **quarta etapa** pretendeu-se apresentar pontos norteadores condizentes com os novos paradigmas que viessem embasar o processo ensino/ aprendizagem, e que pudessem auxiliar no processo de mudanças e, em especial, na prática pedagógica.

2 PARADIGMAS EDUCACIONAIS E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

A caracterização das práticas de enfermagem reflete a maneira como estas ações foram ensinadas e aprendidas nas escolas de formação profissional. A utilização, ao longo do tempo, das abordagens de ensino tradicional e tecnicista, levou a uma formação profissional modeladora na enfermagem, sem o questionamento do porquê de estar o cotidiano de trabalho voltado para o assistir a doença, não considerando as variantes do processo do cuidar e do curar.

A prática pedagógica talvez seja uma das mais importantes atividades exercidas pelo ser humano. É por meio dela que indivíduos se transformam em cidadãos e se constroem como sujeitos de sua própria história. A prática pedagógica proposta ao longo dos tempos vai caracterizando os sujeitos que freqüentam a escola, na qual criam-se e constroem-se padrões de comportamento, moldando e reconstruindo a sociedade. Bom seria se essa prática fosse sempre desenvolvida visando à libertação, mas a história tem mostrado que os caminhos trilhados às vezes são bem tortuosos. Por essência e criação, o homem é um ser em constante transformação, seu caminhar é marcado por idas e vindas, acertos e desencontros, mas sempre com a possibilidade de abandonar a consciência ingênua e atuar como cidadão ético e solidário na transformação da sociedade.

No último século, houve a tomada de consciência, por parte dos sujeitos que constroem a história do ser e do viver em sociedade, de que a humanidade encontra-se em um momento histórico marcado por um processo de mudança. Esta mudança tem sido marcada por processos de reconstrução ou de resgate da cidadania, na busca uma atitude ética e solidária na sociedade em geral.

O resgate de valores vem se apresentando enfaticamente em manifestações que envolvem o povo, que clama por uma vida digna. Neste contexto, evidencia-se que os modelos utilizados até agora para o ensino e a educação, e que contribuíram para o perfil social que se quer alterar, são caracterizados por procedimentos reducionistas, fragmentados, assentados em

posicionamentos positivistas de eficiência e eficácia, que levam ao esquecimento do homem em sua essência.

Nesse ponto da reflexão cabe esclarecer o entendimento a respeito da conceituação de positivismo, que nos achados na leitura de ROHMANN (1999) é assim conceituado: "Postura filosófica segundo a qual o único conhecimento genuíno é obtido pelos métodos da ciência {...}. O termo foi cunhado no início do século XIX pelo SOCIALISTA francês Claude-Henri Saint-Simon, e o conceito foi desenvolvido e popularizado por seu aluno Augusto COMTE (p.315).

O ensino conservador e positivista não atende mais as necessidades atuais da sociedade. Sem negar o avanço da tecnologia e seus benefícios, é preciso agora superar este ensino conservador e autoritário, que leva a uma postura caracterizada pela subserviência e pela consciência ingênua. Para tanto, é necessário mudar a prática educativa, para que ela atenda as necessidades dos tempos atuais, a fim de que seja possível caminhar numa direção mais condizente com uma prática solidária, de preservação e respeito consigo mesmo, com o outro e com o planeta como um todo.

No campo da saúde, há muito se questiona o modo pelo qual se tem "ensinado" a prática profissional, pois segundo CAPRA (1988) "a abordagem mecanicista da medicina convencional, arraigada na imagem cartesiana do corpo humano como uma máquina, era a principal fonte de crise contemporânea no campo da saúde" (p.124).

A mudança, porém, não se restringe a atitudes isoladas, mas se estende ao movimento da própria ciência, à superação do paradigma dominante, Boaventura Santos (1987). A mudança paradigmática vem se acentuando com o movimento da Física Quântica proposto por Plank (1906) e a partir da Teoria da Relatividade proposta por Einstein (1900).

O processo de mudança atinge todas as áreas do conhecimento, pois se trata da superação do paradigma vigente por um outro paradigma, que vem se consolidando na sociedade.

Cabe esclarecer o que é compreendido por paradigmas. CARDOSO (1996), resgata a definição de paradigma científico proposto por Kuhn, como um "conjunto de princípios, regras e padrões compartilhados por uma comunidade científica". (p. 16)

A partir da proposição de paradigma científico de Thomas Kuhn, CAPRA (1996), generaliza esta concepção até chegar à definição de paradigma social “como uma constelação de concepções, valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza” (p. 25).

Para que se possa entender melhor a problemática da atualidade e possíveis posturas a serem adotadas, é preciso compreender que:

há soluções para os principais problemas de nosso tempo, algumas delas até mesmo simples. Mas requerem uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores. E, de fato, estamos agora no princípio dessa mudança fundamental de visão do mundo na ciência e na sociedade, uma mudança de paradigma tão radical como o foi a revolução copernicana (CAPRA, 1996, p. 23).

Nesse processo de transformação social, os procedimentos propostos, o aqui e o agora não mais satisfazem; portanto, a mudança toma caráter de urgência e se estende às posturas adotadas no ensino, mais especificamente no ensino da enfermagem, para buscarmos caminhos de mudança, tanto na prática profissional quanto na postura pessoal.

Este propósito é possível, uma vez que também o ensino da enfermagem, ofertado na grande maioria das escolas, tem sido marcado claramente por relações de autoritarismo, de elitismo e de dominação. Como afirma GERMANO (1993) “No que pese a importante contribuição da Escola Ana Néri ao ensino, como pioneira das escolas de enfermagem do Brasil, a mesma nasceu sob o signo do elitismo e do preconceito. E de tal forma foi isso marcante em sua história que, mesmo nas produções acadêmicas de seus alunos, na atualidade, percebem-se indícios de suas raízes autoritárias” (p.36- 37). Com essas características, a Escola Ana Néri tornou-se, durante longo tempo, referência para o “padrão” de qualidade no ensino da enfermagem, que continua sendo, em sua grande maioria o cenário que se apresenta para o ensino desta profissão.

2.1 O OLHAR E O PENSAR NEWTONIANO-CARTESIANO PARA O HOMEM E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO

A visão de mundo cartesiana e os princípios da física newtoniana, denominados como paradigma mecanicista, ainda hoje servem como base para muitas áreas profissionais. Embora na área de algumas ciências a busca da superação esteja sendo perseguida, em outras, ainda é bastante incipiente.

Nas ciências biológicas, a imagem inflexível dos organismos vivos como sistemas mecânicos, criada por Descartes, ainda é o direcionador de posturas, inclusive na área da saúde. A visão cartesiana, que influenciou o mundo, tem impedido de ver o cliente como uma pessoa na sua integralidade/totalidade. Essa atitude reducionista faz com que a prática profissional tenha seu foco na doença, e que muitas doenças, hoje, não tenham possibilidade de cura, uma vez que se tenta tratar o agravo reduzido ao seu mínimo determinante biológico e não o indivíduo em seu contexto histórico/social.

Na enfermagem, esta realidade não é muito diferente uma vez que, via de regra, cuidamos da doença, do órgão, ou da parte do corpo afetada e não do ser como um todo, incluídas, neste contexto, as relações de cuidado consigo mesmo.

A visão mecânica do cuidado em enfermagem acompanha ao longo do tempo os conceitos que sustentaram nossa cultura. Conceitos que foram sendo construídos com base nos pressupostos de visão de mundo e sistema de valores que vigoraram nos séculos XVI e XVII. A visão de mundo predominante até então era a de um mundo humanizado, animado, onde tudo, pessoas, objetos, natureza tinham o seu lugar, e o seu valor. As pessoas nasciam, viviam e morriam num mundo conhecido, organizado, onde o ser humano era mais um na ordem geral das coisas e do tempo. As relações eram orgânicas e caracterizadas pela interdependência.

Com a saída do homem em busca de novos horizontes, “novos mundos”, a relação com este mundo propriamente dito e com a natureza muda radicalmente. Segundo CAPRA (1982) “... A perspectiva medieval mudou radicalmente nos séculos XVI e XVII. A noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como se ele fosse uma máquina, e a máquina do mundo converteu-se na metáfora dominante da era moderna”, (p. 49). O mundo e a natureza passaram a ser objeto de cobiça, de conhecimento e de dominação. O

homem deixa de estar no mundo, para estar sobre as coisas e seres do mundo. “A partir de Bacon, o objetivo da ciência passou a ser aquele conhecimento que pode ser usado para dominar e controlar a natureza” (CAPRA, 1982 p. 51), e hoje, ciência e tecnologia buscam, sobretudo fins profundamente antiecológicos.

Outro nome importante na construção deste conceito, e que não poderia deixar de ser valorizado, foi Galileu, que na tentativa de

possibilitar aos cientistas descreverem matematicamente a natureza, postulou que eles deveriam restringir-se ao estudo das propriedades essenciais dos corpos materiais- formas, quantidades e movimento- , as quais podiam ser medidas e qualificadas. Outras propriedades como som, cor, sabor ou cheiro, eram meramente projeções mentais subjetivas que deveriam ser excluídas do domínio da ciência”. (CAPRA, 1982, p. 51)

reforçou ainda mais uma postura alienada, impessoal, desprovida de sentimento e de envolvimento entre os profissionais da área da saúde e sua clientela, não valorizando o envolvimento humano, elemento fundamental para o êxito das práticas terapêuticas de cuidado e cura.

A propósito, o psiquiatra R. D. LAING, citado por CAPRA (1982), reforça: “Perderam-se a visão, o som, o gosto, o tato e o olfato, e com eles foram-se também a sensibilidade estética e ética, os valores, a qualidade, a forma; todos os sentidos, motivos, intenções, a alma, a consciência, o espírito. A experiência como tal foi expulsa do domínio do discurso científico”. (p.51). E ainda, “nada mudou mais o nosso mundo nos últimos quatrocentos anos do que a obsessão dos cientistas pela medição e pela quantificação” (CAPRA, p. 51).

É possível traçar um paralelo entre o ensino da enfermagem e a atuação do profissional enfermeiro, uma vez que o seu cotidiano de trabalho, via de regra, é marcado pela assepsia, pelas normas e rotinas (muitas vezes importadas de outras realidades), distanciamento pessoal entre o **ser** que é cuidado e o **ser** que cuida, valorização da técnica pela técnica, cujo êxito final é menos valorizado que a rigidez do processo.

Serve, para subsidiar a postura assumida pelas profissões da área da saúde e em especial a enfermagem, a proposição de Descartes, citado por CAPRA (1982): “Toda ciência é conhecimento certo e evidente. Rejeitamos todo conhecimento que é meramente provável e consideramos que só se deve acreditar naquelas coisas que são perfeitamente conhecidas e sobre as quais não pode haver dúvidas” (p. 53). O método de Descartes tinha como finalidade apontar o

caminho para se chegar à verdade científica, sendo seu ponto fundamental a dúvida. Na realidade, Descartes privilegiou a mente, chegando à conclusão de que mente e matéria são separadas e fundamentalmente diferentes.

O universo, plantas e animais passaram a ser considerados simples máquinas, e o corpo dos animais em geral e dos humanos em particular foi comparado a “um relógio”, sendo que o homem doente foi comparado a um relógio com defeito de fabricação, e o homem saudável, a um relógio bem fabricado. Esta concepção sobre os organismos vivos teve influência decisiva no desenvolvimento das ciências humanas e principalmente nas ciências biológicas.

Apesar de Descartes ter formulado a estrutura conceitual para a dita ciência moderna, o homem que deu realidade ao sonho cartesiano foi Isaac Newton, que desenvolveu uma completa formulação matemática da concepção mecanicista da natureza, a teoria matemática conhecida como cálculo diferencial.

Esses conhecimentos usados para descrever os movimentos dos corpos sólidos foram considerados por Einstein “talvez o maior avanço no pensamento que um único indivíduo teve alguma vez o privilégio de realizar” (CAPRA, 1982, p. 58). O universo newtoniano era um gigantesco sistema mecânico que funcionava de acordo com leis matemáticas exatas.

Para completar a descrição do paradigma mecanicista, cabe a contribuição de Capra (1982):

Esse quadro de uma perfeita máquina do mundo subentendia um criador externo; um deus monárquico que governaria o mundo a partir do alto, impondo-lhe sua lei divina. Não se pensava que os fenômenos físicos, em si, fossem divinos em qualquer sentido; assim, quando a ciência tornou cada vez mais difícil acreditar em tal deus, o divino desapareceu completamente da visão científica do mundo, deixando em sua esteira o vácuo espiritual que se tornou característico da corrente principal de nossa cultura, (p. 61).

A investigação histórica permite entender um pouco o que somos hoje, e compreender seus porquês. Mas é preciso avançar. É preciso ainda compreender as especificidades e ideologias dos modelos de ensino tradicionais e tecnicistas que tanto marcaram o ensino da Enfermagem.

2.2 A ESCOLA TRADICIONAL

O paradigma educacional tradicional ainda domina, em geral, as escolas de enfermagem, em nosso país. Essa é a linha que tem direcionado o contexto escolar nas suas várias nuances conservadoras, envolvendo as metodologias, as atividades avaliativas, as posturas adotadas tanto por alunos como por professores. A visão tradicional tem acompanhado a prática pedagógica e o perfil da instituição escolar em todos os níveis de ensino por um longo período histórico, fazendo com que a sociedade valorize e legitime a escola como o local de produção e inculcação do saber, como esclarece Behrens (1999), “A escola é a reprodutora dos modelos e apresenta-se como o único local em que se tem acesso ao saber” (p. 44).

O ensino tradicional é calcado na transmissão de conhecimentos, no saber do professor acumulado nos livros. Este saber, este conhecimento é resultante das grandes realizações da humanidade e é considerado como a verdade absoluta a ser conhecida e reproduzida.

O professor, nesta abordagem, tem o poder decisório, a ele compete informar e conduzir os alunos no processo educativo, sendo que este processo baseia-se fundamentalmente na transmissão de conteúdos pré-definidos (pela escola ou por ele próprio). A escola e professores são considerados como os melhores conhecedores das necessidades/ realidade dos alunos. O professor também é considerado o mediador entre o aluno e os modelos culturais; sua relação com os discentes é vertical, individual, longitudinal e distanciada. Seu papel é o de garantir que o conhecimento seja “adquirido”, independente da vontade ou disponibilidade dos alunos. Apresenta-se como autoridade frente aos alunos e como transmissor de conteúdos a serem absorvidos. Reforça este pensar, Behrens (1999) quando afirma que o professor é reconhecido “Como dono da verdade, apresenta-se autoritário, severo, rigoroso e objetivo. Distante dos alunos procura discipliná-los na sala de aula em nome da obediência, da organização e do silêncio” (p.44).

O ensino tem como foco as verdades absolutas e inquestionáveis, e o papel do professor é o de transmissor dessas verdades e ainda o grande disciplinador dos alunos.

Os alunos são apresentados como “adultos em miniatura”, isto é, criaturas que devem ser forjadas segundo o modelo tido como acabado e pronto.

Os estudantes são meros executores de tarefas, receptores passivos e, posteriormente, repetidores daquilo que foi armazenado. Ao ser considerado uma “tabula rasa”, o aluno tem um papel de ouvinte passivo. Deve ser receptivo, disciplinado e esforçado para alcançar o saber, como complementa Behrens (1999): “Ao aluno cabe silenciosamente acumular as informações e sob a orientação do mestre memorizar definições, conceitos, enunciados de leis e realizar sínteses e resumos de grandes obras” (p.45).

A metodologia é baseada na aula expositiva, verbal e nas demonstrações da matéria feitas pelo professor, com reprodução de conteúdos trazidos prontos pelo mesmo. O processo ensino-aprendizagem é desenvolvido entre os atores de forma automática, sem variações, provocando situações de “dar e tomar a lição”. O magistério tradicional é uma arte centrada no professor, utilizando-se do método “maiêutico, cujo aspecto básico é o professor levar a classe a um resultado desejado, através de uma série de perguntas que representam, por sua vez, passos para se chegar ao objetivo proposto” (MIZUKAMI, 1986, p. 17). Busca-se a ênfase nos exercícios de repetição de conceitos e ou fórmulas e na memorização para a disciplina da mente e formação de hábitos, pois segundo Behrens (1999): “Numa relação vertical, o aluno é um indivíduo submisso, obediente e resignado. Os alunos que apresentam esse comportamento são premiados”(p. 45).

Na abordagem tradicional, a avaliação, por sua vez, é valorizada em relação à reprodução exata do conteúdo transmitido, e medida pela quantidade e exatidão das informações reproduzidas. Ela é feita por meio da verificação de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) ou verificações de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa); aplica reforços ao processo ensino-aprendizagem, em geral negativos como punição, notas baixas e apelo aos pais. A reprovação do aluno é tida como necessária e importante quando este não atinge o acréscimo mínimo desejado aos seus conhecimentos. Utilizam-se provas e exames como mecanismos para medir o conhecimento. Vale ressaltar que o padrão de acréscimo é estabelecido para todos os alunos, sem considerar as particularidades, uma vez que “A **avaliação** na prática pedagógica tradicional busca respostas prontas, e quando as perguntas são propostas que objetivam respostas predeterminadas, não possibilitam a formulação de novas perguntas.

Este fator impede os alunos de serem criativos, reflexivos e questionadores” (BEHRENS, 1999,p. 46).

O perfil tradicional demonstrado pela instituição escolar é o de um local de apropriação de conhecimentos, onde se realiza a educação. O ensino é desenvolvido com grande valor para os conteúdos propostos e o programa da disciplina. O professor tem seu papel centrado na preparação intelectual e moral dos alunos, pois seu compromisso é com a cultura, e não com os problemas sociais. Considera todos os alunos capazes, desde que se esforcem para aprenderem. Os conteúdos repassados são acumulados pelas gerações adultas. Esses conteúdos visam preparar o aluno para a vida, mas são separados das experiências cotidianas do aluno e da realidade social.

Decorrente disso é possível também apontar conseqüências sociais coletivas advindas da adoção deste modelo de ensino. O “homem comum” é apenas um mero espectador do mundo, a ele cabe somente o papel de conhecer a realidade em que está inserido, mas também esta realidade será conhecida somente em partes, consideradas importantes ou úteis para ele. Ao “homem comum”, não é permitida a “ousadia de transformar” uma realidade, por mais cruel que esta se apresente.

Como afirma MIZUKAMI (1986), este mundo “é algo que será transmitido ao indivíduo principalmente pelo processo de educação formal”, (p.09). A abordagem tradicional do ensino visa à perpetuação de um estado de coisas; dos integrantes da sociedade só é esperado um pequeno avanço em termos de produção de conhecimentos, que possibilite um maior domínio da natureza em geral e da natureza humana em particular.

É possível inferir que um “diploma”, neste contexto, na maioria das vezes, transforma-se em “um instrumento de hierarquização social dos indivíduos num contexto social. Essa hierarquia cultural resultante pode ser considerada como fundada no saber e no conhecimento da verdade. Dessa forma o saber irá desempenhar um papel de mediador entre a formação cultural e o exercício de funções sociais determinadas” (MIZUKAMI, 1986, p. 10). É possível até afirmar que numa realidade de mundo e de sociedade com estas características, um diploma pode se transformar em instrumento de hierarquização social e, conseqüentemente, numa via de obtenção de força, poder e dominação de homens por seus semelhantes.

Na abordagem tradicional, a metodologia fica centrada no grande acúmulo de informações, no hábito de anotar e reter na memória, com uma atitude passiva e acrítica por parte do aluno, como elucida Behrens (1999): “A **metodologia** na abordagem tradicional caracteriza-se, enfaticamente, pelas aulas expositivas e pelas demonstrações que o professor realiza perante a classe. Na abordagem tradicional, a ênfase no ensinar não obriga necessariamente o aprender. Referendada por uma visão cartesiana, a metodologia fundamenta-se em quatro pilares: escute, leia, decore e repita” (p. 45).

Neste modelo, o acúmulo de informações, aprendidas em sala de aula, independentemente das fontes, sejam elas pessoas (professores) ou objetos (livros ou textos), apresenta-se distanciada da realidade vivenciada cotidianamente. Essa visão mecânica leva a um desnível entre a teoria e a prática. Caracteriza-se por forte tendência ao racionalismo radical, valorizando a atividade teórica, a ausência de leitura e análise crítico/ reflexiva da realidade social dos atores.

A importação e utilização de tecnologias e conhecimento científico, produzidos em países com outras realidades e problemas sociais, distanciam os conhecimentos das soluções necessárias para os problemas vivenciados. Esse procedimento reforça a crença de que, na prática, a teoria, via de regra, não funciona, gerando na maioria das vezes, a imitação de padrões culturais estranhos à nossa cultura, o individualismo, a falta de participação e cooperação, que levam ao conformismo. Essas posturas possibilitam também a dominação, e colonialismo, a manutenção de uma hierarquia social muitas das vezes excludente e exploradora.

Cabe ressaltar ainda, que a metodologia tradicional tem sua inserção na prática pedagógica, em que conhecimentos produzidos devem realmente ser memorizados pelos grupos. A educação conservadora, calcada na repetição de modelos pré-concebidos e geralmente legitimados por minorias dominantes impede, via de regra, uma postura crítico/ reflexiva e a transformação qualitativa da sociedade.

2.3 A ESCOLA TECNICISTA

Também conhecida como escola comportamentalista ou do condicionamento, como o próprio nome induz, “não considera como mais importante no processo educativo as idéias e os conhecimentos. Na verdade ela enfatiza os RESULTADOS COMPORTAMENTAIS, ou seja, as manifestações empíricas e operacionais da troca de conhecimentos, atitudes e destrezas” (BORDENAVE, 1994, p.22).

Essa tendência tem as suas origens fundamentadas no positivismo, e se mostrou na exata medida do desejado para o ensino em nosso país, principalmente a partir da década de 70. Neste tempo histórico, o ideário de sociedade e de qualidade foi marcado pela máxima da utilização da ciência, da tecnologia, do instrumental e da transformação da natureza em benefício do homem. Cabe esclarecer neste momento que esta realidade descrita é pertinente ao cenário brasileiro e que a enfermagem enquanto profissão, em termos mundiais já buscava novas inserções e posturas que caracterizassem uma prática profissional mais progressista.

Na área da saúde, esta época caracteriza-se pela postura profissional racional, tecnicista, em que a objetividade científica era considerada como a única maneira de se explicar o processo saúde/doença. Também a ciência, produzida com base na atenção médica e utilização de medicamentos, era considerada a única forma de se conseguir e manter saúde. É um tempo marcado pela especialização e do atendimento em massa sem precedentes. Segundo BEHRENS (1999), a utilização do modelo tecnicista no ensino “fundamenta-se no positivismo e propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade” (p.51).

Nessa abordagem, o professor tem a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema ensino-aprendizagem, objetivando maximizar o desempenho do aluno (economizando tempo, esforços e custos). O professor é idealizado como um engenheiro comportamental, i. é, aquele que irá “construir” um comportamento desejado, sem questionar, porém, se este é o comportamento necessário para a sua formação. É de sua responsabilidade, ainda, arranjar as contingências de reforço, para aumentar ou assegurar a ocorrência de resposta/comportamento desejável. Sua tarefa é de modelar respostas apropriadas aos

objetivos instrucionais, e conseguir o comportamento adequado esperado do aluno.

O idealizado para o aluno é que ele receba, aprenda e fixe as informações. Ele é quem responde ao “treinamento” recebido, portando-se como espectador frente à verdade objetiva. É o responsável pelo controle do seu processo de aprendizagem. Faz o controle científico desta aprendizagem, progredindo em ritmo próprio, em pequenos passos, sem cometer erros. Sabe que tipo de comportamento será esperado dele, por meio dos objetivos propostos, denominados objetivos intermediários e finais.

A metodologia, nesta abordagem, é constituída de procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/ recepção de informações, como afirma BEHRENS (1999): “O elemento principal da abordagem tecnicista não é o professor, nem o aluno, mas a organização racional dos meios” (p.51). Objetivos instrucionais são operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis. A metodologia apresenta uma maneira sistemática de planejar, conduzir e avaliar o processo ensino-aprendizagem.

A abordagem tecnicista visa à individualização do ensino, com especificação de objetivos comportamentais, controle das contingências, “feedback” constante, objetivando a alcançar o domínio de determinada habilidade. O planejamento das atividades organiza o que se quer ensinar, em que nível o aluno precisa aprender e quais as condições que serão oferecidas (materiais, procedimentos e estímulos).

A avaliação é reconhecida como o momento em que se constata se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos. Muitas vezes, inicia o próprio processo de ensino, com pré-testagens para se conhecer comportamentos prévios, que servirão de base para o planejamento e execução das etapas seguintes do processo ensino-aprendizagem. O ato de aprender é compreendido como uma questão de modificação de desempenho, baseado na técnica pela técnica. O ensino é um processo de condicionamento das respostas que se quer obter; conseqüentemente, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços.

A escola é entendida como modeladora do comportamento humano por meio de técnicas específicas. A instituição escolar é tida como organizadora do

processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem no sistema produtivo da sociedade. É uma agência educacional que irá determinar comportamentos que pretende manter ou instalar. O papel esperado da escola, neste modelo de ensino, é o de conservar ou mudar padrões de comportamento considerados úteis ou aceitos por uma sociedade, direcionando o comportamento humano às finalidades sociais.

Apesar de esta abordagem ser, teoricamente, um avanço em relação à postura tradicional de ensino, o ser humano, nesta visão, é simplesmente uma consequência do meio em que vive. “A hipótese de que o homem não é livre é absolutamente necessária para se poder aplicar um método científico no campo das ciências do comportamento” (MIZUKAMI, 1986, p. 21).

A tendência tecnicista tem como pressuposto essencial a busca do homem como produto do meio. Na realidade, este homem é, de novo, tão somente um espectador passivo, sem poder de intervenção, sem poder de transformação ou construção, e cativo das forças dominantes.

As questões ambientais e culturais têm a sua importância, pois são consideradas como os determinantes do modelo comportamental esperado do indivíduo. As questões culturais sobressaem, uma vez que são representadas pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que perpassam através do tempo e da história dos homens. E esses usos e costumes, à medida que servem a um poder dominante, são valorizados e reforçados por essa metodologia. Nesse contexto: “O indivíduo tem, contudo, seu papel nesse planejamento sócio-cultural, que é ser passivo e respondente ao que dele é esperado. É ele uma peça numa máquina planejada e controlada, realizando a função que se espera seja realizada de maneira eficiente (MIZUKAMI, 1986, p. 25).

Como consequências, do uso imperativo e efetivo do modelo tecnicista, pode-se dizer que, no plano individual, encontrar-se um aluno ativo, evidenciando comportamentos esperados e/ou permitidos pelo meio/sociedade. Apesar de grande resposta no que diz respeito ao resultado esperado no aprendizado de dados e processos, o discente fica alheio ao processo ensino/ aprendizagem, não participando, opinando, questionando ou sugerindo conteúdos a serem trabalhados. Nesse sentido, Behrens (1999) contribui com a afirmação de que “A Abordagem comportamentalista exige dos alunos respostas prontas e corretas. A

incessante busca de desempenho torna o aluno condicionado, responsivo e acrítico. O aluno fica privado da criticidade, pois seguir à risca os manuais e instruções demonstra a eficiência e a competência requerida pela sociedade. (p. 53).

Os objetivos a serem alcançados, bem como os métodos utilizados para este fim, são propostos única e exclusivamente pelo professor e pela escola, impedindo o aluno de compreender a necessidade da problematização e análise crítica da realidade na qual está inserido, levando-o à busca do aprendizado para um desempenho mecânico e padronizado.

Por ser uma metodologia linear e fragmentada, prevalece “o comportamento pré-determinado”, levando o indivíduo a não usar a criatividade e muito menos a originalidade. Esse modelo de ensino acaba gerando certa competitividade por “nivelar” as respostas/ comportamentos, pois se espera de todos os alunos a mesma postura; quem conseguir resultado mais rápido, conseguirá certo destaque no grupo. Os alunos que encontrarem dificuldades para a reprodução da resposta esperada receberão reforço. Esse reforço, quando necessário, é determinado unilateralmente pelo professor, sem considerar a opinião do aluno em relação às suas necessidades de aprendizagem.

Caracterizando como resposta social o resultado da utilização da abordagem tecnicista, é possível identificar nos indivíduos uma postura voltada à robotização, com valorização da quantidade, produtividade e eficiência, em detrimento da criatividade e originalidade. Também é possível reconhecer, nesses indivíduos, a falta do desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva e cooperativa, ocasionando, portanto, maior possibilidade de subjugo a ideologias, tecnologias e metodologias “importadas” alheias à nossa realidade e às nossas necessidades. Os alunos são apontados pela mídia como “depósitos” que se utilizam de equipamentos e instrumentais sem criticidade, atribuindo-lhes uma utilização mecânica do recurso, como esclarece Behrens (1999), “A forte influência cartesiana leva o professor ao determinismo e ao racionalismo, e com essa exigência o professor passa a aplicar a técnica pela técnica, em busca da performance” (p. 53).

Essa reflexão diz respeito aos modelos tradicional e tecnicista do ensino, pois acredita-se serem os que mais fortemente têm influenciado o ensino da enfermagem até os dias atuais. Cabe agora, além de fazer uma análise,

estabelecer uma correlação do que foi dito com a formação para o desempenho profissional do enfermeiro, que ora encontramos no mercado de trabalho.

2.4 O ENSINO DA ENFERMAGEM

A reflexão sobre os paradigmas que nortearam a educação e a formação profissional do enfermeiro, desde a sua concepção, torna-se relevante e significativa. Os paradigmas das ciências impregnaram todas as áreas do conhecimento e, por conseqüência, a educação e a enfermagem, desde a proposição positivista de Florence Nightingale até o momento de transposição paradigmática no início do século XX, desencadeada pela física quântica.

A formação da enfermagem com forte tendência cartesiana e positivista acompanhou as características de uma sociedade capitalista, como alerta Poulantzas (1978):

As características do ensino de enfermagem não diferem do ensino institucional das sociedades capitalistas. O primeiro aspecto a ser discutido é a polarização do ensino e a prática. O ensino passa a ser o detentor do saber, da "ciência", enquanto a prática passa a ser vista como o trabalho manual, desqualificado. "O aparelho escolar desempenha um papel próprio na reprodução dessa divisão e na distribuição dos agentes nos diversos lugares das classes sociais" (p. 288).

O surgimento da Enfermagem Moderna e do Sistema Nightingaleano de ensino nessa profissão, passa a caracterizar-se pela sacralização da fragmentação, da compartimentalização e da elitização entre os membros de uma mesma equipe profissional e de trabalho. Como alertam FRANK e ELIZONDO citadas por LUNARDI (1998), sobre o entendimento de Florence Nightingale em relação à equipe multicategorial na enfermagem:

Um dos seus princípios era possibilitar o melhor preparo às mulheres que desejassem, tivessem vocação para a enfermagem e as qualidades necessárias, independentemente da sua origem social ou crença religiosa. No entanto, entendia como "*natural que as mais educadas ocupem postos diretivos; porém não porque pertençam a classes elevadas, senão porque tenham mais educação*" (p.268).

Nesta mesma linha de raciocínio, LUNARDI (1998) cita SMITH, *apud* HIMMELFARB, que afirma:

A diferença entre uma “lady-nurse”, proveniente de uma classe social mais elevada e de uma “nurse”, proveniente do proletariado, decorria portanto, não de sua origem social, mas numa linha de pensamento semelhante à de Adam Smith, dos seus “hábitos, costumes e educação” (p. 45 e 46).

Segundo Florence, acerca da divisão do trabalho na enfermagem por categorias instituídas de acordo com a formação/ capacitação que cada membro recebe, “os hábitos, costumes e educação”, são diretamente determinados pela inserção social desses indivíduos, uma vez que somos seres histórica, social e culturalmente determinados. Pois por mais que a diferenciação não fosse feita pela classe social, o perfil idealizado e exigido para inserção nos “diversos níveis” da enfermagem já fazia esta discriminação, seleção e elitização.

Esse quadro perdura até os dias atuais, pois, na grande maioria das vezes, quem consegue acesso a níveis mais complexos de formação/ capacitação profissional, são aqueles que têm em suas histórias de vida, condições de alimentação, lazer, afeto e educação básica condizentes com as necessidades de formação do ser humano. Infelizmente, na história do homem, o alcance da satisfação destas necessidades está diretamente ligado às questões econômicas e culturais.

Para Florence, ainda, o ensino da enfermagem deveria ser baseado na disciplina, na submissão, no altruísmo e no ideal de servir a Deus servindo ao próximo. Uma das características especiais, introduzida também por Florence no ensino da enfermagem é a de que as escolas deveriam ser dirigidas por mulheres enfermeiras e não mais por médicos, como aponta LUNARDI(1998), citando vários teóricos da enfermagem:

A Escola Nightingale (...) tinha como objetivo a formação de enfermeiras hospitalares, enfermeiras distritais para os doentes pobres e enfermeiras para o ensino, (Donahue, 1993, p.248). As alunas seriam *selecionadas “sob o ponto de vista físico, moral, intelectual e de aptidão profissional”* (Molina, 1973, p.70; Paixão, 1979, p. 73), devendo ser “*mulheres jovens, bem-educadas, com no mínimo vinte e cinco anos e no máximo trinta e cinco anos*” (Jamieson, Sewall e Suhrie, 1968, p. 179). A escola deveria ser dirigida por enfermeiras e não mais por médicos como era costume até então. Florence acreditava que “*uma boa superiora constitui a chave para o êxito de um curso de aprendizado*” (Seymer, s.d., p.93) (p. 43).

Outra característica importante a ser ressaltada no Sistema Nightingaleano de Ensino é a concepção da enfermagem como uma profissão que se dedica ao paciente, e que tem como objetivo de trabalho a satisfação do

profissional médico. Nesse processo, as ações desenvolvidas devem beneficiar a recuperação e o bem estar do paciente; porém, mais para benefício do médico do que para ganho do paciente. Para tanto, a formação na enfermagem deveria partir do seguinte pressuposto:

Toda organização de disciplina que as enfermeiras devem ser submetidas é com a exclusiva finalidade de capacitá-las a executar, inteligentemente e fielmente, tais ordens e tais tarefas como é constituída toda a prática de enfermagem (...) a enfermagem hospitalar, incluindo a execução de ordens médicas, deve ser realizada para a satisfação dos médicos cujas ordens que dizem respeito ao doente devem ser executadas (Nutting e Dock, apud Almeida e Rocha, 1989, p. 46) in (LUNARDI, 1998, p. 44).

Essa concepção determina, até os dias de hoje, a configuração da pirâmide das atividades desenvolvidas pelo enfermeiro e pela equipe de enfermagem. A grande maioria das ações desenvolvidas pela enfermagem tem como função facilitar o trabalho do profissional médico. Em segundo lugar, o trabalho do enfermeiro se volta para atender as demandas relacionadas à organização administrativa e às necessidades da instituição empregadora. Num terceiro plano, o trabalho do enfermeiro voltar-se à clientela usuária dos serviços de saúde e, por último, se sobrar tempo e espaço, a ações que propiciem o desenvolvimento e a melhora qualitativa dos serviços prestados pela equipe de enfermagem.

O mais lógico e correto seria que as ações desenvolvidas pelo enfermeiro fossem direcionadas ao cuidado e ao autocuidado da clientela. Portanto, a qualificação do trabalho prestado pelos profissionais/ ocupacionais da equipe de enfermagem deveria ter como foco o paciente.

Cabe salientar, nessa reflexão paradigmática, a negação do profissional de enfermagem desencadeada pela exploração do seu trabalho profissional, a submissão e a desvalorização da postura crítica construtiva. A postura de submissão advém da tônica principal do sistema de ensino proposto por Florence, que propõe

Quanto mais esgotada estivesse em seu aspecto exterior e quanto melhor pudesse suportar a incomodidade e a fadiga pessoais, tanto mais se aproximava do ideal da boa enfermeira (...) Havia que aprender uma grande deferência para com a autoridade. A estudante de enfermagem teria que atuar: não lhe era solicitado, nem se esperava dela que pensasse. Se não pudesse aprender a receber ordens, executá-la e a não falar em absoluto quando lhe assaltassem dúvidas ou o desejo de saber, ia para casa... (JAMIESON, SEWALL E SUHRIE, citadas por LUNARDI, 1998, p. 201).

Por mais cruel que possa parecer na atualidade, em que pesem as diferenças históricas de inserção de menos valia e de submissão no universo de trabalho e o jugo de uma profissão sobre as outras, hoje ainda é possível identificar na enfermagem posturas profissionais que não se afastam muito deste quadro.

Outro aspecto de suma importância a ser analisado no processo de formação do enfermeiro é o de que:

o ensino é caracterizado como o paradigma do saber, esquecendo-se que é no trabalho que se devem buscar os elementos do saber. É no desenrolar do cuidado de enfermagem, que se opera diretamente com o objeto, o doente, onde se dão as relações técnicas e sociais, que está a essência do saber. O distanciamento entre ensino e prática cada vez é mais polar. Há uma barreira separando os que ensinam a prática e os que praticam a prática. "O papel principal da escola capitalista não é 'qualificar' diferentemente o trabalho manual e o trabalho intelectual; é bem mais, desqualificar o trabalho manual (sujeitá-lo) qualificando apenas o trabalho intelectual" (POULANTZAS, 1978, p.288).

Em termos mundiais, a enfermagem é uma profissão que se dá em categorias, em níveis, e o seu ensino, no decorrer da história, vem reforçando a dicotomia entre o fazer e o pensar, sendo que, mesmo em níveis de graduação e pós-graduação, o grande enfoque é a dicotomia entre o prático e o intelectual tanto no assistencial como no administrativo. O agravante é que a prática tanto num aspecto como em outro, decorre de ações que se dão de maneira desconectada da determinação histórica e cultural de indivíduos e coletividades.

Em nosso país, a situação do ensino da enfermagem segue uma derivação histórica do ensino de enfermagem no mundo. Apesar de a Escola de Enfermagem Ana Néri ser considerada a primeira escola de enfermagem brasileira, por ter instituído o sistema nightingaleano de ensino da enfermagem no Brasil, é necessário destacar que:

Pensar o ensino de enfermagem no Brasil significa voltar ao século passado, quando, em 1890 foi oficialmente instituído, com a criação da **Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras** conforme o Decreto n.º 791 de 27 de setembro de 1890, do Governo Provisório da Segunda República. Surge no Hospício Nacional de Alienados, num momento de crise de pessoal, com a direção a cargo do próprio diretor do hospício e o corpo docente formado exclusivamente por médicos daquela Instituição. Seu objetivo primordial era preparar pessoal para o trabalho com os doentes mentais, uma vez que as irmãs de caridade, responsáveis por essa tarefa, haviam abandonado o hospício por incompatibilidade com o seu diretor. Essa escola, posteriormente denominada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, inspirou-se na Escola de Salpêtrière, na França, isto é, todo o ensino do trabalho a ser desenvolvido bem como a supervisão das atividades ficava a cargo dos médicos que sempre nuclearam o processo de trabalho em saúde, nesta escola a direção das atividades por uma enfermeira somente ocorreu com mais de 50 anos de

sua existência, precisamente em 1943, (GERMANO, 1993, p.33).

Apesar de termos, efetivamente, em nosso país uma escola de enfermagem desde o final do século XIX, considera-se que somente no ano de 1923, nasce uma “escola oficial” de enfermeiras, como afirma GERMANO (1993), “Nasce desta forma a enfermagem moderna no Brasil, sob a égide da saúde pública, num processo de transposição do modelo americano para a América Latina”, (p. 35), não tanto com o intuito concreto de transformar qualitativamente uma realidade profissional, mas sim de dar conta de suprir as necessidades sanitárias dos portos e principais cidades brasileiras que, nesta época, se constituíam em ameaça tanto para os que aqui aportavam, quanto para a aceitação dos produtos que o país necessitava exportar.

Em que pese que as necessidades nacionais, naquele momento, eram explicitamente em relação aos problemas coletivos e controle de endemias e epidemias, por meio da satisfação das necessidades básicas dos indivíduos e principalmente às relacionadas com educação em saúde e saneamento básico, o modelo importado institui, valoriza e pratica o ensino voltado para a assistência individual e curativa.

Este modelo de escola transporta, para o Brasil, o conhecimento e a prática de cuidado desenvolvido na América do Norte, trabalhando com o reparo do dano instalado, não lançando mão de estratégias para ações e processos coletivos que visassem à prevenção das doenças, conforme destaca GERMANO (1993):

Analisando-se o primeiro currículo da atual Escola Ana Néri, em vigência a partir de 1923, destacam-se principalmente as disciplinas de cunho preventivo, compatível, portanto com o objetivo da escola, que seria de formar enfermeiros de saúde pública; contraditoriamente, de suas alunas eram exigidas oito horas diárias de trabalho no Hospital Geral de Assistência do DNSP, (p. 35).

A enfermagem, ainda hoje, e muito mais acentuadamente naquela época era uma profissão de cujos profissionais esperava-se uma postura muito mais voltada **ao fazer** do que **ao pensar**. É justificável, então, que o ensino esteja voltado ao cuidado no ambiente hospitalar, pois é nesse ambiente que tradicionalmente se desenvolve a prática profissional da enfermagem, e é para lá que irão os egressos destas escolas de formação.

Este pensar reforça-se e agrava-se ainda mais pelo fato de que a Escola Ana Néri não somente foi considerada a primeira escola de fato, no Brasil, a reproduzir e ensinar o modelo de enfermagem idealizado por Florence, “mas sobretudo por ter sido considerada escola oficial padrão para todo o país, conforme Decreto 20.109/31 da Presidência da República” (GERMANO, 1993, p. 35-36). Assim, o modelo preconizado por esta escola passa a ser considerado como plausível de “cópia” para implantação de outras escolas de enfermagem em todo o território nacional.

Em que pesem as críticas sobre a lógica do ensino de enfermagem na Escola Anna Néri, um ponto importante e fundamental a salientar é que esta escola, para imprimir maior qualidade no ensino e na atuação profissional do enfermeiro, adotava como princípio que, “do candidato exigia-se a conclusão do curso normal ou equivalente, divergindo consideravelmente das escolas da época (Cruz Vermelha e Alfredo Pinto), cujas exigências restringiam-se apenas, a saber, ler e escrever” (GERMANO, 1993, p. 37).

As mudanças na educação são pautadas pelas mudanças que ocorrem no meio social onde ela está inserida. A estruturação social e política do Brasil, a partir da década de 30 e mais fortemente na década de 50 e início da década de 60, passa do sistema agrário exportador à implantação da industrialização.

Nesse momento, surge a necessidade, até para a manutenção do poder da classe dominante, no caso a burguesia, do estabelecimento de uma “aliança”, com a classe média e com os trabalhadores, agora denominados urbanos, uma vez que se observa uma migração intensa do campo para as cidades, em busca de trabalho e melhores condições de sobrevivência e vida. Porém, o que na realidade ocorreu foi uma organização social e política com base no nacionalismo, populismo, no clientelismo e no paternalismo, que deixaram a grande massa de trabalhadores atrelada a pequenos grupos detentores de poder.

O Brasil, a partir a partir dos anos 60, assume “uma outra face”: as cidades, sem condições mínimas de infra-estrutura para assegurar condições básicas de vida aos seus moradores, não puderam comportar a massa populacional que a elas migraram. Na área de atenção à saúde, destaca-se como agravante, o fato de que os trabalhadores antes rurais passam a ter que enfrentar processos e instrumentos de trabalho totalmente desconhecidos e agressivos e para os quais não se encontravam capacitados.

Este quadro, que aponta para a potencialidade de uma sociedade industrializada, gera demandas para a área da saúde e da enfermagem que reforçam mais ainda a dicotomia entre o preventivo e o curativo, valorizando e encaminhando como base da formação profissional, uma enfermagem voltada prioritariamente para a área hospitalar e para as especialidades médicas.

Uma nova reforma curricular para o ensino da enfermagem surge no ano de 1962, tentando refletir as mudanças e necessidades sociais para o ensino na área da saúde. Percebem-se mudanças consideráveis; porém, enquanto o primeiro currículo, ainda que atrelado aos interesses do poder econômico e não ao bem-estar da coletividade, dava grande ênfase às ações preventivas, que não se concretizaram no cotidiano de trabalho dos enfermeiros, o currículo surgido no início da década de 60 reflete o momento social vigente de acordo com o que afirma GERMANO (1993):

excludente e concentrador da renda e, dessa forma, coincidentemente a preocupação primordial do currículo de enfermagem incide sobre as clínicas especializadas, de caráter curativo. A saúde pública, antes considerada tão básica, já não aparece como disciplina obrigatória do currículo mínimo, mas como especialização, caso o aluno pretenda continuar o estudo após graduar-se (p. 39).

A partir da década de 70, a medicina e a enfermagem curativas encontram-se totalmente fortalecidas, com base num sistema capitalista favorável ao consumo desmedido de medicamentos e à indústria de equipamentos médico-cirúrgicos, fundamentais às empresas de saúde. Esta estruturação dos serviços e dos processos de trabalho de atenção à saúde aprimorou a valorização de uma prática profissional linear, mecanicista e medicalizadora já existente, em nada contribuindo para uma preocupação maior com os problemas básicos de saúde.

Na tentativa de instrumentalizar cada vez mais o enfermeiro para a prática individualista, curativa e tecnicista, observa-se também, neste período, um “esforço para a capacitação de docentes, intensificando-se os cursos de especialização e criando-se os cursos de mestrado. Observa-se que os cursos de pós-graduação desta época preparavam os docentes e pesquisadores para especialidades voltadas para a área hospitalar” (DILLY e JESUS, 1995, p.73).

Apesar da escassez de bibliografia específica que analise as metodologias utilizadas para tal ensino, é possível, conhecendo as especificidades da profissão, a exigência do mercado empregador de mão-de-obra e,

principalmente, o momento histórico vivido, compreender a afirmação da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM:

o currículo mínimo fragmenta a formação do enfermeiro e privilegia o ensino centrado no modelo médico de assistência hospitalar, com enfoque tecnicista, funcionalista e de assistência ao indivíduo hospitalizado, favorecendo a compreensão dicotomizada de saúde/ doença, prevenção/ cura, assistência hospitalar/ saúde pública, unidade de internação/ ambulatório, refletindo tal equívoco no exercício profissional (DILLY e JESUS, 1995, p. 73).

É possível afirmar que a elaboração curricular, neste modelo, ajuda a tornar o fazer e o ensinar a fazer enfermagem algo distante da sua clientela. A prática profissional da enfermagem passa, então a ser burocratizada, elitizada, atendendo a interesses de outros segmentos, e não o bem-estar e a satisfação das necessidades de vida e saúde das comunidades. Nessa linha de pensamento, faz-se importante a contribuição de SAUPE (1998), quando diz: "A evolução do currículo para o preparo de enfermeiros inicia-se com um enfoque generalista e comunitário e vai se adaptando às políticas de saúde emergentes e ao modelo de privatização dos serviços de saúde, levando à valorização da especialização precoce e ao domínio de tecnologia, nem sempre adequadas à nossa realidade", (p.37).

Ao privilegiar e adotar o ensino tecnicista com fortes traços do ensino tradicional, não problematizando a realidade de vida dos atores envolvidos no processo de cuidar, a enfermagem atende os interesses dos grupos dominantes, possibilitando a importação e implantação de maneiras de assistir os indivíduos, que não condizem com a realidade das necessidades da população brasileira.

Com a reprodução deste modelo elitista e excludente, o enfermeiro passa a ser mais um profissional na equipe de saúde, que na verdade não visa ao bem-estar dos indivíduos, mas sim ao tratamento da doença, ao uso abusivo de medicações, aparelhos e instrumentais numa parafernália que atende os interesses estrangeiros "de colocação da sua produção", muita já não aceita no país de origem, porque já não atende as reais necessidades da coletividade.

Outro ponto importante a ressaltar e ainda presente de forma ostensiva na atualidade, no ensino da enfermagem, é em relação ao profissional que mais comumente exerce a arte e o ofício de ensinar. Apesar de serem possibilitadas ao

enfermeiro inserções na vida acadêmica, na maioria das vezes ele não tem a capacitação desejada para exercer tal ofício.

Na realidade das escolas de enfermagem, os responsáveis pelo processo educativo são enfermeiros e não professores enquanto opção, profissão e paixão. São, na verdade, profissionais técnicos, com alguma projeção em sua área de atuação específica, que são convidados "a darem um pouco do seu tempo" para a área da formação profissional e vêem, neste convite, uma possibilidade de projeção social e até aumento, ainda que não muito significativo, em seus ganhos salariais, pois, segundo DILLY e JESUS (1995):

É bom lembrar que tem sido pequeno o número de alunos do curso de graduação em Enfermagem que procura a licenciatura. Talvez o fato se explique pela estrutura curricular dos cursos de graduação que, em sua maioria, exige dedicação de tempo integral do aluno, dificultando a matrícula simultânea nas duas modalidades (p.77).

Diante de tal cenário, é possível imaginar as dificuldades encontradas por esta profissão na vida acadêmica, uma vez que, reconhecidamente, seus profissionais encontram-se descontentes pela maneira como o cuidado vem sendo desenvolvido em seu cotidiano de trabalho, conforme destacado por WALDOW (1998):

Hoje constato que, na maioria das instituições, tanto no ensino de enfermagem, quanto na prática, o cuidado é desenvolvido de forma mecânica, orientado por tarefas, seguindo normas e prescrições. As relações nesses ambientes são frágeis, encobrem hostilidades, tensão, indiferença. O contato com a clientela é cada vez menos freqüente, por vezes frio e, mesmo grosseiro (p.14).

A dificuldade acima refere-se ao dilema de como ensinar uma prática que não mais satisfaz as necessidades de cuidado na atualidade. Como proceder para sair deste impasse, que é o descontentamento na prática do cuidado com o cliente, mas ao mesmo tempo, não saber praticar este cuidado de maneira diferente? Junto ao não saber cuidar com a qualidade necessária, ocorre a falta de questionamento pela maneira como a prática de cuidar é ensinada nas escolas de enfermagem. Na maioria das vezes, o profissional enfermeiro não rompe com os modelos tradicionais e inadequados de cuidar, por não ter competência específica para tal, uma vez que, historicamente, não foi capacitado para questionar, refletir e reelaborar uma prática de trabalho, ou por não crer muitas vezes na possibilidade da mudança, mesmo desejando-a muito e sabendo-a essencialmente necessária.

Muitos profissionais, ainda hoje, reconhecem que, aos trabalhadores da área da saúde, cabe dominar cada vez mais as tecnologias de ponta, em razão da evolução científica. Assim, a formação do enfermeiro tem servido muito bem a profissão médica, cujo profissional nucleia os processos de trabalho em saúde e tem, na maioria das escolas, a sua formação baseada no modelo cartesiano. O médico exige cada vez mais a mão de obra de uma enfermagem também especializada para, junto dele, atuar nos centros cirúrgicos sofisticados e nas clínicas médicas requintadas, no campo das cirurgias cardiovasculares, doenças degenerativas, cirurgias plásticas.

Enfim, o modelo preconizado por essas escolas é o de uma assistência curativa, com atenção e valorização ao dano à saúde já instalado; é um modelo excludente, uma vez que demanda tecnologia importada e onerosa. Neste ponto, nem profissionais, nem coletividade em geral estão atentos para as necessidades reais de atenção à saúde, uma vez que tanto a oferta de serviços como a demanda da população é por serviços altamente especializados. Porém, é sabido que, ainda hoje em nosso país, as necessidades básicas de saúde e educação ainda não foram adequadamente supridas.

As escolas de enfermagem possuem mais uma característica peculiar. A base do ensino é o do cuidado ao doente, sendo que este cuidado deveria envolver ações diretamente realizadas **junto com** e **na** clientela. Também fazem parte do aprender a fazer enfermagem as ações de coordenação de uma equipe multicategórica, cujos membros se distinguem pelo grau de capacitação formal.

Esta atividade de gerenciamento, apesar de essencial e ser desenvolvida especificamente por enfermeiros, nos currículos do curso de enfermagem, o conteúdo específico sobre a administração aplicada à enfermagem “aparece” como disciplina no último ano. A prática de trabalho do enfermeiro mostra, porém, que a realidade é outra, pois esses profissionais são “convocados” essencialmente a administrar, como fica evidenciado por DILLY e JESUS (1995), “Se o processo de trabalho, *administrar* é o mais desenvolvido pelos enfermeiros, negá-lo na formação desse profissional é caminhar na contra mão de uma realidade socialmente determinada” (p.76). É preciso, portanto, um novo olhar para o ensinar a fazer enfermagem.

Outra atividade fundamental, que deveria estar presente no cotidiano de trabalho do enfermeiro, é a de Educação em Saúde, conforme este texto de DILLY e JESUS (1995):

o enfermeiro, na equipe multiprofissional de saúde, é a peça fundamental para desenvolver atividades de educação sanitária, visando tanto à saúde individual quanto a coletiva (...) Busca-se não a mera adaptação do educando ao mundo já constituído, mas alcançar através desse processo, a própria mudança” (p.101).

Como buscar e fazer acontecer uma mudança tão desejada se não estamos “acostumados” a questionar, a problematizar, a pesquisar? Como fazer e ensinar a fazer diferente e, também estabelecer um processo ensino/aprendizagem com base na realidade de vida dos atores envolvidos neste processo, se “já estamos profundamente condicionados” a só reproduzir?

Onde está a nossa competência para ensinar em todos os locais e a todos os seres cuidados e cuidadores? Como desenvolver um processo de ensino e aprendizagem adequado na sala de aula, no campo de estágio, no laboratório? Como trabalhar com a equipe de enfermagem na capacitação conjunta, adequada e com qualidade? Como construir, com a clientela usuária dos serviços de saúde, processos de vida mais satisfatórios, se em termos de “fazer educação” pouco ou quase nada sabemos?

Para explicar essa falta de competência evidenciada na grande maioria das escolas de enfermagem na atualidade, é possível dizer que, se o processo educativo, no geral, sempre foi marcado pelas escolas tradicional e tecnicista, na enfermagem estas escolas foram vividas com rigor extremo.

O ensino da enfermagem sempre se baseou na reprodução do conhecimento, de conteúdos seculares propostos e reproduzidos como acabados. Na grande maioria das vezes, estes conteúdos se mostram inquestionáveis, e sugerem uma postura profissional para o enfermeiro, onde fica evidenciada uma forte repressão dos elementos da vida emocional ou afetiva do professor, do aluno, bem como do paciente. De acordo com o relatado por WALDOW (1998):

As escolas de enfermagem tradicionalmente têm prescrito alguns comportamentos e posturas consideradas adequadas e muitas ainda enfatizam um comportamento ou atitude caracterizada como *postura profissional*. Embora não definida precisamente a postura profissional parece querer significar uma atitude de *discrição*, de *respeito*, de interesse pelo paciente, porém mantendo uma certa distância. De preferência essa atitude deveria

ser também em relação aos membros da equipe de enfermagem, acrescida de atitude que demonstrasse autoridade e imparcialidade (p.139).

Em grande parte das escolas de enfermagem, tradicionalmente, também é possível identificar uma super valorização do conteúdo pré-estabelecido, bem como dos objetivos a serem alcançados e do comportamento esperado, com ênfase na técnica e no tecnológico.

A tecnologia utilizada no ensino da enfermagem, geralmente, está baseada numa realidade que muitas vezes não corresponde à realidade sanitária de nosso país. O processo ensino-aprendizagem ainda é desenvolvido com base na aquisição de habilidades específicas, no fazer pelo fazer, em detrimento da criatividade, da construção, da crítica e da participação.

Infelizmente, ainda existe uma cultura que julga que a Enfermagem é uma escola para ser cursada por alguém que não consegue ingresso em outras escolas da área biológica mais valorizadas pela sociedade. Esta cultura cria um estigma na grande maioria das pessoas que ingressam na graduação em enfermagem, e marca também o "estilo" do ensino do curso, bem como seus egressos.

Se a cultura induz a pensar que os enfermeiros não são profissionais significativos socialmente, que não são profissionais que irão trabalhar por uma mudança de nossa sociedade, que o seu objetivo é assistir a doença e executar planos muitas vezes traçados por outros profissionais, cabe aqui o seguinte questionamento:

Qual a melhor maneira de se ensinar **o ser** e **o fazer** na enfermagem?

Partindo da cultura enraizada em nossa sociedade, o ensino da enfermagem, até a atualidade, está perfeitamente em consonância com seus objetivos. São formados, nas escolas de enfermagem, profissionais apáticos, cumpridores de regras, emocionalmente "controlados", com competência técnica e reprodutores de um comportamento esperado. A prática profissional desenvolvida pelos enfermeiros em nada ou em muito pouco difere da prática dos outros profissionais da equipe multicategorial da enfermagem. Isso faz a clientela usuária dos serviços de saúde acreditar que são enfermeiros todos os integrantes da equipe de enfermagem, independentemente do seu grau de formação.

A prática vigente, na maioria das escolas de ensino da enfermagem, visa a preparar o aluno para a vida; porém, seus conteúdos são separados da sua própria experiência e da realidade social. Esses conteúdos, via de regra, são

baseados em realidades e tecnologias importadas, e têm, como modelo de ensino mais avançado, os pressupostos da escola tecnicista, modeladora do comportamento humano.

Necessário se faz, em tempos de mudanças paradigmáticas, uma discussão reflexiva e crítica do papel do enfermeiro e a sua responsabilidade profissional frente ao indivíduo, coletividade e equipe de saúde. Esse propósito tem sido preocupação freqüente da maioria das escolas de enfermagem, motivadas tanto pela nova legislação, quanto pelos novos pressupostos que se propõem a nortear a área da saúde e da educação, assim como todas as outras áreas de conhecimento.

Os pressupostos deste novo pensar na área da educação estão sedimentados na produção do conhecimento denominado Paradigma Emergente na Educação, que será trabalhado na seqüência desta elaboração, por se entender que esse novo modelo de ensino ainda faz parte do futuro das escolas de enfermagem, bem como da alteração dos padrões ideológicos que embasam a formação profissional dos enfermeiros.

2.5 A IDEOLOGIA NO ENSINO DA ENFERMAGEM

Neste título, propõe-se refletir sobre a ideologia que embasa a enfermagem como prática profissional e o seu ensino, ainda na tentativa de melhor elucidar a postura assumida pelo enfermeiro, no seu cotidiano de trabalho.

A intenção, ao refletir-se sobre ideologia, não é a de uma teorização aprofundada na linha filosófica, mas de uma incursão mínima necessária neste campo de conhecimento, para melhor embasar o pensamento de profissionais acostumados a trilhar somente os caminhos e pressupostos cartesianos das ciências biológicas.

É de fundamental importância esta reflexão para buscar alguns subsídios na história da enfermagem, uma vez que, conhecidos os pressupostos ideológicos que nortearam a sua concepção e desenvolvimento, haverá a possibilidade de questionamentos e mudanças de direção desta prática profissional e de seu ensino. Considera-se essencial esta busca na atualidade, para que a enfermagem

tenha maior impacto nos perfis epidemiológicos e qualidade de vida das populações e, conseqüentemente, maior valorização social.

Historicamente, o enfermeiro, guardadas exceções, vem se portando como um profissional alienado, centrando sua prática no cuidado da doença, mantenedor de uma ordem de coisas pré-estabelecida. O ensino da profissão, como conseqüência ou como reforçador deste modelo, está centrado na técnica pela técnica, na reprodução de um comportamento esperado.

Torna-se necessário buscar uma justificativa para esta postura. Ao olharmos o passado, construtor do nosso presente, percebemos que a enfermagem, enquanto profissão e o seu ensino, nasceram e se conformaram a serviço de um poder dominante. Florence Nightingale, "inventora" da enfermagem enquanto profissão, não deixa dúvidas quanto ao papel ou função da enfermeira, como conta LUNARDI (1998):

Executar as ordens médicas e dos cirurgiões, incluindo naturalmente, todas as práticas de limpeza, de ar fresco, dieta, e outras. Toda organização de disciplina que as enfermeiras devem ser submetidas é com a exclusiva finalidade de capacitá-las a executar, inteligentemente e fielmente, tais ordens e tais tarefas como é constituída toda a prática de enfermagem.(...)Para isto eu digo: 1) a enfermagem hospitalar, incluindo a execução de ordens médicas, deve ser realizada para a satisfação dos médicos cujas ordens que dizem respeito ao doente devem ser executadas, (p. 44).

A respeito do ensino da enfermagem, o sistema nightingaleano (denominação advinda de Florence Nightingale) não deixava dúvidas quanto à postura a ser assumida:

Havia que aprender uma grande deferência para com a autoridade. A estudante de enfermagem teria que atuar: não lhe era solicitado, nem se esperava dela que pensasse. Se não pudesse aprender a receber uma ordem, executá-la e a não falar em absoluto quando lhe assaltassem dúvidas ou o desejo de saber, ia para casa.(...) O castigo da falta de precisão na execução das ordens médicas era severo. (LUNARDI, 1998, p. 64).

Ainda com a intenção de acrescentar informações em relação aos valores e ideologias que acompanham estes profissionais ao longo da sua história, é importante a afirmação de GERMANO (1985), que destaca: "A Enfermagem moderna nasceu, inequivocamente, ligada à Guerra. Tal qual Ana Néri (1814-1880), o símbolo da enfermagem brasileira e que se projetou durante a sangrenta Guerra do Paraguai, Florence Nightingale (1820-1910), considerada como a precursora da enfermagem moderna, também obteve projeção durante uma guerra

imperialista: a Guerra da Criméia”, (p.48). Na mesma linha de reflexão, cabe o pensamento crítico sobre as origens da enfermagem no sentido de elucidar que “Nightingale, embora considerada por muitos *uma verdadeira escrava do Bem e do Justo*” (CARVALHO, Gilberto Costa. Florence Nightingale. Em ABEN nº2-1960, p.155), por ter abandonado a vida rica e confortável proporcionada por sua família, para se dedicar à causa dos enfermos e dos humildes, terminou por ser, igualmente, uma colaboradora do imperialismo inglês. Não somente pela sua participação na Guerra da Criméia, cuidando dos soldados britânicos, onde empreendeu vários estudos sobre problemas de saúde no exército, mas também pela sua colaboração à dominação colonizadora que a Inglaterra exercia na Índia.

Para entender-se a questão ideológica na enfermagem, também é necessária uma distinção entre esta profissão e a medicina, uma vez que, socialmente, estas duas áreas de atuação profissional comumente são confundidas, como se fossem uma única área, somente diferenciadas por níveis de aprofundamento e dificuldades no seu ensino e na sua atuação profissional.

É óbvio que existe alguma interdependência entre estas duas profissões, uma vez que tiveram um desenvolvimento histórico paralelo e seu objeto de trabalho é o mesmo, ou seja, o ser humano. Porém, diferenças existem e estão localizadas principalmente no objetivo e no ensino de cada profissão para cumprimento de sua função social. Para melhorar este entendimento ELLIS & HARTLEY (1995), afirmam:

Em geral, a **medicina** preocupa-se com o diagnóstico e o tratamento (a cura, quando possível) das doenças. A **enfermagem** preocupa-se com os cuidados à pessoa em uma variedade de situações relacionadas à saúde. Assim, vemos a medicina envolvida com a cura do paciente e a enfermagem com o cuidado daquele paciente. Este cuidado inclui papéis significativos na educação para a saúde e a prevenção de doenças, bem como o cuidado individual do paciente,(p. 14).

Ao voltarmos o olhar um pouco no tempo, vamos encontrar a atividade de cuidar, conforme comumente é denominada, na literatura, a enfermagem pré-moderna ou pré-profissional, como uma atividade voltada inteiramente aos valores e práticas cristãs, segundo nos mostra DONAHUE citada por LUNARDI (1998):

A história da enfermagem se converte em uma constante com o advento do cristianismo. Os documentos pré- cristãos sobre a enfermagem são fragmentados e dispersos; entretanto, as referências a esta disciplina desde os tempos dos primeiros trabalhadores cristãos até a atualidade são contínuos. A doutrina de Cristo do amor e da fraternidade não

só transformou a sociedade senão que, além disso, deu lugar ao desenvolvimento da enfermagem. A 'enfermagem organizada' consequência direta destes ensinamentos, traduzia o conceito de altruísmo puro introduzido pelos primeiros cristãos. O termo altruísmo deriva da palavra latina alter (outro); daí que altruísmo signifique pensar e interessar-se pelos demais. Naquele momento, o altruísmo não era uma idéia nova senão uma idéia velha com uma nova motivação (p. 22).

Nesse contexto, a enfermagem aparece como uma área de atuação muito próxima da medicina, mas, em seu desenvolvimento tão diferente desta. Se por um lado, a medicina tradicional é construída sem a presença da enfermagem, esta na Idade Média, parece ser praticada sem a racionalidade da medicina tradicional. Como o cuidado sempre foi encarado como algo natural, próprio dos seres vivos, não parece necessário e importante um comprometimento maior com esta atividade, muito menos um preparo específico e qualificado para quem a desenvolve.

Este fato, associado à ideologia cristã de culpa e expiação dos pecados, faz historicamente da enfermagem um campo fértil de purgação, abnegação, doação e sofrimento, tanto dos indivíduos cuidadores como dos indivíduos cuidados. Com referência a esse posicionamento, cabe a contribuição de LUNARDI (1998):

A atenção dedicada aos enfermos e aos pobres é reconhecida como missão suprema do cristão que opta por servir a Deus, servindo ao "sofredor", numa aparente garantia de alcance da salvação eterna. Neste período cristão da enfermagem, então, as enfermeiras parecem apresentar determinadas **virtudes**, reiteradas vezes enunciadas nos textos, tais como: o cultivo da vida espiritual, o amor ao próximo, o amor desinteressado, o espírito caritativo, a pobreza, a humildade, a abnegação, a beneficência, a bondade, a docilidade e a passividade, o altruísmo, a obediência, o desejo de compaixão humana, a piedade, a generosidade, a misericórdia, o auto-sacrifício, a renúncia ao mundo, dentre outros. Por sua vez, o cuidado prestado ao sofredor, à imagem de Cristo, passa a ser prestado não mais em função de uma situação de prazer, de satisfação vivenciada pelo receptor do cuidado, mas decorre, muito mais, da sua degradação vivida. O cuidado passa a ser uma aparente tentativa de compensação de uma falta, de uma injustiça, da situação de pobreza e de doença vivenciadas (p.24-25)

Os hospitais, nessa época, são concebidos para serem depositários de pobres, órfãos, indigentes e doentes, não com o objetivo da cura e da reintegração social, mas sim como forma de poupar aqueles "mais favorecidos socialmente", dos horrores da pobreza, do pecado e da doença. Em decorrência dessa visão, o trabalho da enfermagem realizado por pessoas profundamente religiosas, não esperava compensação financeira nem reconhecimento social neste mundo, mas as glórias eternas no reino de Deus. Segundo LUNARDI(1998),

Os cuidados caritativos prestados nestes locais denominados, inicialmente, como xenodóquios, e depois como hospitais, buscavam não a cura física, porém a salvação eterna tanto dos assistidos, como de quem os assistia. Os hospitais não eram vistos como locais de cura, mas como morredouros para onde eram levados os desassistidos (...) A percepção da prática da enfermagem, não como trabalho a ser remunerado, já favorecia a exigência de um trabalho sem limites, sem preço, até por não ser reconhecido como um trabalho deste mundo, ou por ser percebido como um trabalho cujo pagamento e/ou recompensas não seriam dadas neste mundo, (p.30).

Por volta do século XVI, enfraquecendo e diminuindo o espírito cristão, que embasava a atividade de cuidar, muda a conformação social das comunidades e também o perfil dos cuidadores, em função do reflexo da Reforma Protestante. Assim, a atividade de cuidar não é mais tida como importante ou notória, e quem passa a se ocupar com a enfermagem são “pessoas leigas”, contratadas para trabalharem nos hospitais. É também nesse período histórico que as idéias e conhecimentos renascentistas impregnam a área da saúde e da enfermagem, legando características muito importantes e marcantes do perfil do enfermeiro.

É desta época o aumento do fosso entre a prática profissional do médico e do enfermeiro; enquanto para aquele é dada a oportunidade, em que pesem as conseqüências, da capacitação em escolas embasadas pelo olhar da objetividade e da experimentação, para a prática da enfermagem considera-se necessária apenas a “presença da **responsabilidade** pelo outro pobre e sofredor, da **obediência** à autoridade do pastor, da **abnegação e da renúncia de si**, assim como da confissão do que se passa consigo e com o outro” (LUNARDI, 1998, p. 31), uma vez que a enfermagem é ainda uma “arte” muito mais religiosa do que profissional.

Nesse cenário, há momentos nos quais os trabalhadores da enfermagem são vistos como “os párias”, isto é, pessoas com alguma dívida social real com especial destaque para as prostitutas, assassinos e ladrões, culminando com a infestação da Europa pelas grandes epidemias de peste, dando origem ao que se conhece como “os anos negros da enfermagem”.

Florence Nightingale situa-se, na história da enfermagem, como uma mulher avançada para o seu tempo e seu espaço, uma vez que não via no matrimônio o caminho para a sua realização pessoal. E buscava na ocupação profissional um espaço de realização pessoal, como nos esclarece LUNARDI (1998), Florence: “profundamente religiosa e fazendo frente, também, ao período

denominado de 'decadência da enfermagem', encontrou um caminho para desenvolver um serviço de enfermagem eficiente e leigo, desvinculado do controle de grupos religiosos (...), mas, acredito, que ainda numa linha de continuidade do exercício da enfermagem como exercício do poder pastoral" (p.37-38), procurando então pela prática profissional construir caminhos para outras jovens que procurassem espaços de realização pessoal ao optar pela prática de uma profissão.

Apesar da manutenção de grande parte das características cristãs, já marcantes na enfermagem, Florence imprime uma marca de sistematização do conhecimento e da prática profissional, dando um corpo específico de atribuições ao profissional enfermeiro.

A grande contribuição de Florence Nightingale, na verdade, centra-se na criação da profissão, no estabelecimento de pontos importantes a serem respeitados em prol da recuperação dos doentes. A par do notável feito de sistematizar conhecimentos para organizar os hospitais e controlar as infecções, tão comuns e mortais naquela época, não se pode deixar de citar o reforço dos traços de submissão e menos valia associados à enfermagem.

Pode-se evidenciar, no texto de Florence, uma certa abnegação no desconhecimento ou no não reconhecimento próprio dos atributos pessoais da enfermeira como uma aparente negação de si, enquanto alguém de valor, assim como a honestidade e a sobriedade, a religiosidade e a devoção, a habilidade de observação minuciosa, a fidelidade e a delicadeza, como atributos de uma enfermeira confiável, (LUNARDI, 1998, p. 59).

Mas afinal, o que é a enfermagem, o que é esta arte transformada em profissão? Florence Nightingale (1860), aponta que "O objetivo da enfermagem é colocar o paciente nas melhores condições para que a natureza atue sobre ele, alterando o ambiente em primeiro lugar" (p.133). Vários outros teóricos da enfermagem citados por ELLIS e HARTLEY (1995), dão a sua contribuição para a conceituação dessa profissão; entre eles, ressalta-se: Hildegard Peplau, que em 1952, nos diz que a "Enfermagem é vista como um processo interpessoal envolvendo a interação entre dois ou mais indivíduos que têm como objetivo comum assistir aquele que está doente ou necessitando de cuidados à saúde". Para Faye Abdellah , no ano de 1960:

Enfermagem é um serviço para os indivíduos, as famílias e a sociedade baseado na arte e na ciência que molda atitudes, competências intelectuais, habilidades técnicas individuais da enfermeira no desejo e na habilidade de ajudar as pessoas a prover suas necessidades de cuidado à saúde, e está centrada em vinte e um problemas de enfermagem.

Nas conceituações elaboradas para a enfermagem a partir dos anos 80, encontramos elementos que nos permitem refletir sobre uma abordagem mais progressista, que ampliam o entendimento da enfermagem do âmbito individual, curativo, para questões coletivas, preventivas. Essas conceituações prosseguem sendo citadas por ELLIS e HARTLEY (1995), propondo o seguinte entendimento: Para Imogene M. King em 1981 “O foco da enfermagem é o cuidado dos seres humanos resultante na saúde individual e dos grupos que são vistos como sistemas abertos em constante interação com o meio ambiente”. Na mesma direção, Betty Neuman, em 1982 nos diz que a “Enfermagem responde a indivíduos, grupos e comunidades que estão em constante interação com os fatores estressantes do meio ambiente que criam o desequilíbrio. Um ingrediente crítico é a habilidade do cliente de reagir ao estresse e aos fatores que ajudam na reconstituição ou na adaptação”.

A contribuição da Irmã Callista Roy, em 1984, aponta que “A meta da enfermagem é a promoção de respostas adaptativas (aquelas coisas que influenciam positivamente a saúde) que são afetadas pela habilidade das pessoas em responder a estímulos. A enfermagem envolve a manipulação de estímulos para promover respostas adaptativas”. Outra elaboração conceitual relevante é a contribuição de Martha E. Rogers que, em 1984 diz que a “Enfermagem é arte e ciência humanista e humanitária e direcionada para o indivíduo humano. Está preocupada com a natureza e a direção do desenvolvimento humano”. (p. 18).

Teóricos brasileiros também trabalham na construção de uma conceituação para a enfermagem, coerente e condizente com os nossos dias. Isto se faz visível com a possibilidade de ampliação do olhar de HORTA, já referida no segundo capítulo deste trabalho, quando citada por LACERDA (1998), diz: “enfermagem é a ciência e a arte de assistir o ser humano nas suas necessidades básicas, de torná-lo independente desta assistência através da educação; de recuperar, manter e promover sua saúde, contando para isso com a colaboração de outros profissionais” (p. 208). Cabe aqui também a própria elaboração de LACERDA (1996), que afirma que a Enfermagem: “existe quando há interação do

ser cliente com o ser enfermeiro. É estar, pensar, fazer, acontecer, transformar. Envolve a existência do homem e está inserida no mundo em transformação. É uma profissão com história, valores e princípios, tendo começo, meio e fim. É cuidar-cuidado”, (p.29).

Outra contribuição importante no cenário nacional é a de SAUPE (1998), que destaca: “o enfermeiro é o elemento central da profissão de enfermagem, que pode atuar em qualquer instituição de saúde, lecionar nos diversos níveis, pesquisar e titular-se através da pós-graduação” (p.29), bem como a que enfoca a relação da educação com a prática do profissional enfermeiro, na contribuição de MEYER (1998):

O enfermeiro é o elemento que, em sua formação possui, em maior grau, os requisitos necessários ao desenvolvimento da tarefa de ensinar questões relativas à saúde. Os cursos de graduação em enfermagem têm, entre seus objetivos, capacitá-lo para tal, e a valorização das ciências humanas no currículo, bem como a abordagem de aspectos pedagógicos em diversas situações de ensino-aprendizagem do curso, nos levam a afirmar que o enfermeiro, na equipe multiprofissional de saúde, é a peça fundamental para desenvolver atividades de educação sanitária, visando tanto à saúde individual quanto à coletiva(p.27,28).

Numa trajetória histórica de Florence a Meyer, caminhos têm se apresentado. Evidencia-se uma certa evolução profissional, caracterizada pela a mudança do enfoque do cuidado ao indivíduo doente, que predominou até a década de 60, para a preocupação com os indivíduos ou grupos humanos com necessidades básicas para garantia da qualidade de vida e, também, com as questões de educação em saúde. Porém, palavras como assistir, ajudar, moldar, adaptar ainda são uma constante na prática da profissão, que no futuro deverão ser substituídas por cuidado, auto cuidado, conscientização, busca, construção conjunta e mudança social. Também é possível afirmar que, apesar da valorização dos pressupostos “importados” dessa profissão, o ideário a ser percebido e perseguido neste momento, se delinea com mais propriedade entre os teóricos brasileiros.

Na realidade, observa-se um fosso existente entre o discurso e a prática, pois o que se identifica mais ostensivamente, nas duas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, no cotidiano de trabalho do enfermeiro é ainda uma prática assistencial, individualista, de atenção à doença; um profissional “que acata ordens” de outros profissionais. Comporta-se, ainda, como um elemento a mais na

equipe de saúde, com pouca representatividade de força e poder de intervenção sobre uma realidade sanitária.

Em relação ao ensino da enfermagem como profissão de “nível superior”, é possível ressaltar que o mesmo foi baseado no aprendizado prático; mesmo hoje, com as escolas de enfermagem em nível de graduação, os enfermeiros são muito mais ensinados a “fazer” do que a “pensar”, muito mais ligados aos aspectos técnicos/ instrumentais do cuidado ao paciente, do que ao universo transformador de uma prática sanitária saudável que resulte em melhores condições de vida de indivíduos e coletividades.

A proposta da formação da enfermagem começa a manifestar procedimentos que levem a transformar, reconhecendo e construindo uma nova prática profissional, passando do trabalho puramente técnico para o trabalho criativo, envolvido, envolvente e responsável. Enfim, um trabalho comprometido com um fazer profissional de qualidade e principalmente com a saúde da clientela usuária de seus serviços.

Refletindo sobre a ideologia da enfermagem em nosso país, na perspectiva histórica que é a tônica dos capítulos iniciais deste trabalho, utiliza-se do conteúdo elaborado por SAUPE (1998), que aponta as principais raízes que caracterizam essa profissão: “a enfermagem ‘doméstica e religiosa {...}, a preocupação com a maternidade e infância’ {...}, as iniciativas na área da ‘enfermagem psiquiátrica’ {...}, a implantação do Sistema Nightingale” (p.34, 35).

O ensino da enfermagem, a partir da década de 20, oficializado com a criação da Escola de Enfermagem Anna Néri, também adota as características já marcantes desta profissão, uma vez que segundo RIZZOTTO (1999), “o sanitarista Dr. Carlos Chagas criou, em 1922, um curso para a formação de enfermeiras, tendo como modelo o sistema nightingaleano, que se originara nos hospitais europeus e se desenvolvera nos hospitais americanos”, (p.21).

A determinação histórica é forte, cruel, porém de extrema importância para aprender, criticamente, com o que já foi vivido. Acreditando no processo de transformação, busca-se construir um futuro mais justo. A mudança é necessária e possível.

A profissão de enfermagem tem sido marcada, desde a sua implantação no Brasil, pelo preconceito, pela discriminação e situações de menos valia em relação às outras profissões relacionadas à área da saúde.

Sobre essa visão, Germano (1993) contribui dizendo que:

... a ideologia da enfermagem desde sua origem, e, em particular, a de Ana Néri, para os brasileiros, significa: abnegação, obediência, dedicação. Isso marcou profundamente a profissão de enfermagem-o enfermeiro tem que ser alguém disciplinado e obediente. Alguém que não exerça crítica social, porém console e socorra as vítimas da sociedade. Por essa razão, os enfermeiros enfrentam sérias dificuldades de ordem profissional, desde longas jornadas de trabalho, baixos salários comparados aos de outros profissionais do mesmo nível" (p.25-26).

A enfermagem no Brasil, enquanto profissão, estruturou-se e desenvolveu-se em consonância com o desenvolvimento social de nosso país:

a primeira forma de assistência aos doentes após a colonização, foi estabelecida pelos padres jesuítas que aqui vieram em caráter missionário(...), a assistência aos doentes é, então prestada pelos religiosos em enfermarias edificadas nas proximidades dos colégios e conventos. Posteriormente voluntários e escravos também passam a executar esta atividade nas Santas Casa de Misericórdia, fundadas a partir de 1543, nas principais capitanias brasileiras (...). A prática da Enfermagem era, por este tempo, doméstica e empírica; mais instintiva que técnica, atendendo prioritariamente a fins lucrativos. Mais tarde, são fundados os hospitais militares com os mesmos objetivos dos hospitais militares europeus, ou seja: a preservação da vida do soldado, em benefício dos interesses financeiros que envolviam a sua formação e a manutenção das tropas, (GEOVANINI, et all, 1995, p. 22).

Assim, também a enfermagem surge da necessidade de cuidado dos agrupamentos sociais e, a exemplo da sua prática em outras partes do mundo, em seu início é vivenciada de forma empírica, muito mais como favor e benevolência do que como profissão, e com um cunho fortemente marcado pela religião.

A propósito, GERMANO (1993) diz:

A enfermagem aí exercida tinha um cunho essencialmente prático; daí por que eram excessivamente simplificados os requisitos para o exercício das funções de enfermeiro; por outro lado, não havia exigência de qualquer nível de escolarização para aqueles que as exerciam. Contando com voluntários e escravos para o cuidado aos doentes, os religiosos também prestavam assistência e faziam supervisão das atividades de enfermagem. Essa situação perdurou desde a colonização até o início do século XX, ou seja uma enfermagem exercida em bases puramente empíricas (p. 23).

A partir do século XIX, com a necessidade de se manter "as forças militares" atuando a contento, são criados os hospitais militares, abrindo-se espaço para o cuidado e a enfermagem também nestas instituições. Nestes locais, o trabalho de enfermagem era desenvolvido de forma doméstica e empírica, pois, embora já existissem no país escolas de medicina, a criação de uma escola de enfermagem só aconteceu em 1890, ainda assim idealizada e organizada em

parâmetros muito distantes daqueles idealizados por Florence Nightingale, como esclarece GERMANO (1993): “a criação de uma escola de enfermagem no Rio de Janeiro, a Escola Alfredo Pinto, {...} com objetivos, direcionados principalmente para a psiquiatria, com o corpo docente formado apenas por médicos e psiquiatras daquela instituição” (p, 26 e 27).

Não é possível olhar para a “nossa história” sem a menção da Guerra do Paraguai, em que pese a vergonha histórica de que fizemos parte. Surge, neste período, a figura de Ana Justina Néri, “conhecida como Ana Néri, que vem marcando decisivamente a enfermagem até os nossos dias. Destacou-se a brasileira Ana Néri por seu abnegado cuidado aos soldados feridos durante a guerra do Paraguai no século XIX, guerra essa que, na verdade, significou para a história da América Latina uma verdadeira destruição do país e do povo paraguaio para garantir o imperialismo britânico” (GERMANO, 1993, p.24).

Como viúva e mãe de oficiais do exército brasileiro, prestou serviço voluntário no referido embate, com extremada dedicação e cuidado aos soldados, o que lhe valeu o título de Mãe dos Brasileiros, bem como duas medalhas intituladas Humanitária de Segunda Classe e de Campanha. Este fato reforça ainda mais as características já tão fortemente presentes no perfil das pessoas que se dedicavam ao cuidado e à enfermagem: a abnegação, a obediência e a dedicação, bem como a disciplina, o estar disponível, a ausência de postura crítica e reflexiva, com a valorização do assistencialismo, do paternalismo e do clientelismo.

No Brasil, na década de 20 do século passado, é criada a Escola de Enfermagem Anna Néri, pela necessidade de colaborar para a garantia das condições sanitárias do país, abalado por epidemias e endemias. A importância de garantir a qualidade sanitária deve-se ao fato de que a ocorrência de epidemias e endemias afetava diretamente a economia do país e trazia, como consequência, a continuidade ou não da exportação dos produtos produzidos no Brasil (principalmente o café), como destacar GEOVANINI (1995):

A questão saúde passa a constituir um problema econômico-social, a partir do momento em que as doenças infecto-contagiosas, trazidas pelos europeus e pelos escravos africanos, começam a propagar-se rápida e progressivamente, tomando grandes proporções nos principais núcleos urbanos, tanto que os países que comercializavam com o Brasil (p.23).

Com essa realidade social presente, Carlos Chagas viabiliza a importação do modelo nightingaleano e cria a Escola de Enfermagem Anna Néry. Apesar de não ser a primeira escola de enfermagem do Brasil, é considerada pioneira por ser a primeira a retratar e formar enfermeiros segundo o modelo e a ideologia de Florence Nightingale, conforme afirma GEOVANINI (1995), “passamos, então, a reproduzir o citado modelo com todas as características que lhe foram imprimidas através da história, quais sejam: a submissão, o espírito de serviço, a obediência e a disciplina, dentre outras”, (p.24).

Em que pese a necessidade de uma formação nos moldes de um modelo de atenção à saúde que privilegiasse o coletivo e o preventivo, dadas as precárias condições sanitárias em que se encontrava o país, o modelo importado voltou a sua formação para a valorização da atuação com enfoque individual e curativo, não promovendo modificação alguma na qualidade das condições de vida e saúde da população brasileira.

A partir da década de 50, com a intensificação do processo de industrialização do país e, mais tarde, com o golpe militar de 64, a enfermagem passa por um processo de especialização sem precedentes. No ano de 1962, o ensino de enfermagem passa a ser considerado de “nível superior”,

A partir da década de 70, com a necessidade de acompanhar a evolução do ensino da medicina, a enfermagem começa também a privilegiar a tecnologia e a especialização, mas sem a crítica necessária dos benefícios deste perfil profissional para a coletividade usuária dos serviços de saúde. Cabe aqui também, ressaltar as produções “científicas” que surgem no cenário profissional da enfermagem, sempre valorizando o individual, o curativo, a técnica e a medicalização. Com referência a isso, GERMANO (1993) contribui:

Dessa maneira, na virada da década de 60, época do **milagre brasileiro** e por toda a década de 70, verifica-se o predomínio absoluto de uma literatura de natureza **técnica**, principalmente na chamada área da enfermagem médico-cirúrgica, que induz, naturalmente, ao manuseio consumo de equipamentos médicos e de medicamentos...O estudo da enfermagem, enquanto prática social, que se articula “**com as outras práticas sociais na estrutura econômica, política e ideológica do país, não tem sido objeto de estudo**” (p.110).

Neste processo histórico, desde a década de 70 até os dias de hoje, o profissional enfermeiro continua pautando o seu cotidiano de trabalho por uma prática dicotomizada, representada pelo saber e pelo fazer, em que, na equipe de

enfermagem, “o saber” é atribuído aos enfermeiros e “o fazer” aos outros integrantes da equipe de enfermagem.

O fracionamento do processo de trabalho em nome da disciplina, da organização e da cientificidade provocou, na verdade, uma alienação profissional, “tanto de pensadores como de fazedores”. O processo de cuidar, na sua integralidade, é desconsiderado, como afirma GEOVANINI (1995): “Com o pessoal auxiliar e ocupacional desvinculado do *saber*, e voltado para o *fazer* e os enfermeiros detendo o *saber*, mas afastados do fazer, ambas as categorias permanecem alienadas” (p.26). Cabe ressaltar, ainda, que mesmo o enfermeiro sendo o responsável pelo pensar em enfermagem, este pensar volta-se quase que exclusivamente ao assistir a doença, preocupando-se com o dano instalado e não com a mudança do perfil de morbimortalidade de indivíduos e coletividades.

É possível afirmar que, ainda hoje, apesar de toda a movimentação ocorrida a partir do final da década de 80 e início da década de 90 do século XX, quando se buscaram novas metodologias de cuidar em saúde, baseadas em um novo olhar para o processo saúde/ doença das coletividades, na tentativa do rompimento com o paradigma cartesiano, que fragmentou todas as áreas do conhecimento, a enfermagem apenas esboça desejos de uma nova postura profissional enquanto prática social.

Após esta abordagem histórica é necessário traçar um paralelo com as elaborações teóricas sobre a ideologia propriamente dita.

Para entender-se o significado da palavra ideologia, é necessário que se faça uma reflexão um pouco mais aprofundada das várias abordagens conceituais sobre este termo, outros conceitos que embasam ou facilitam o seu entendimento e os sentidos em que podemos utilizar o termo ideologia.

Segundo a definição de Marilena Chauí, citada por Aranha & Martins (1994):

a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferentes à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade

social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado (p.37).

Com base na definição acima, pode-se deduzir que ideologia compreende um conjunto de características que constituem base fundamental para o entendimento do termo. Ideologia constitui um corpo sistemático de representações que nos ensinam a pensar e de normas que nos ensinam a agir. Tem como função assegurar determinada relação dos homens entre si e com suas condições de existência, adaptando os indivíduos às tarefas prefixadas pela sociedade, minimizando as diferenças de classe e os conflitos sociais, quer pelo discurso de “uma sociedade harmônica e coesa” quer pela “justificação das diferenças existentes”.

Deste modo, é possível apaziguar conflitos inerentes ao processo social, assegurando a coesão entre os cidadãos, aceitação sem críticas de situações opressivas ou humilhantes em nome de um bem social maior, de “uma recompensa no plano do divino”, ou de resignação em nome do “destino”; em última instância, a ideologia tem a função de manter a dominação de uma classe sobre outra, decorrente de uma ordem natural das coisas.

Importante ressaltar que ideologia não deve ser entendida como “uma mentira”, da qual a classe dominante se utiliza para subjugar a classe dominada, pois também os que se utilizam do poder de dominação sofrem a influência da ideologia, o que faz perceber então como natural a condição de dominador e dominado, aceitando-se como universais os valores específicos de sua classe.

Pode-se assim inferir que ideologia é tornar naturais situações que, na verdade, são produto da ação humana e, portanto, históricas e não naturais. Como finalidade da ideologia, pode-se salientar a universalização pela qual os valores da classe dominante são estendidos à classe dominada. Deste modo, as relações entre as várias classes que compõem a sociedade dos homens vão se construindo de certa maneira “inconscientemente”, uma vez que valores dos quais os homens se utilizam para se imporem a outros homens e dominá-los acabam sendo incorporados “culturalmente”, estabelecendo padrões de comportamento e relações inquestionáveis.

Nesse sentido, a contribuição de ARANHA & MARTINS (1994), esclarece:

Portanto, a universalização e a abstração supõem uma *lacuna* ou o ocultamento de alguma coisa que não pode ser explicitada sob pena de desmascaramento da ideologia. Por isso a ideologia é ilusória, não no sentido de ser falsa ou errada, mas enquanto uma aparência que oculta a maneira pela qual a realidade social foi produzida. Isto é, sob o aparecer da ideologia existe uma realidade que precisa ser descoberta pela análise da gênese do processo. (p. 37 e 38).

Outro enfoque pelo qual se pode interpretar o termo ideologia, considerado importante, principalmente nas questões da prática e do ensino da enfermagem, é a inversão que ela proporciona ao se interpretar a relação entre teoria e prática, onde a teoria é colocada como superior à prática, porque a antecede e a ilumina. As idéias são consideradas autônomas e a causa da ação humana, como se não fosse por meio da interpretação e reinterpretação dos fatos, das relações que se dão no meio social e da observação da realidade, que essas idéias são construídas.

A divisão hierárquica entre o pensar e o agir se encontra também na dicotomia da sociedade, em que um segmento se dedica ao trabalho intelectual e outro, ao trabalho manual. Sob esse prisma, uma classe “sabe pensar”, enquanto a outra “não sabe pensar” e só executa. Portanto, uma decide porque sabe, e a outra obedece. Pode-se aferir portanto que a ideologia funciona como legitimadora da divisão das classes sociais e, neste caso, legitimadora da dominação em nome “do saber” de uma classe sobre ou outras.

Segundo o pensar de EAGLETON (1991), que pode ser utilizado para reforçar a reflexão acima, destaca-se:

Ideologia tem toda uma série de significados convenientes, nem todos eles compatíveis entre si. Tentar comprimir essa riqueza de significados em uma única definição abrangente seria, portanto, inútil, se é que possível.

Para indicar essa variedade de significados, deixe-me listar mais ou menos ao acaso algumas definições de ideologia atualmente em circulação:

- a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida social;
- b) um corpo de idéias característico de um determinado grupo ou classe social;
- c) idéias que ajudam a legitimar um poder político dominante;
- d) idéias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante;
- e) comunicação sistematicamente distorcida;
- f) aquilo que confere certa posição a um sujeito;
- g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais;
- h) pensamento de identidade;
- i) ilusão socialmente necessária;
- j) a conjuntura de discurso e poder;
- k) o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendam o seu mundo;
- l) conjunto de crenças orientadas para a ação;
- m) a confusão entre realidade lingüística e realidade fenomenal;
- n) oclusão semi[ótica];
- o) o meio pelo qual os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social;

p) o processo pelo qual a vida é convertida em uma realidade natural. (p. 15 e 16).

É possível, portanto, concluir que ideologia é o processo sistemático de crenças, valores, verdades pelo qual indivíduos ou grupos de indivíduos pautam a sua inserção e direcionam as suas ações sociais, visando aceitação, comportamento estereotipado e dominação.

Faz-se necessário, ainda, para ampliar o entendimento sobre a questão da ideologia, uma abordagem sobre os discursos ideológicos, que são definidos por Fourez (1995), da seguinte maneira: “Denominam-se discursos ideológicos os discursos que se dão a conhecer como uma representação adequada do mundo, mas que possuem mais um caráter de legitimação do que um caráter unicamente descritivo” (p.178). Pode-se afirmar que uma idéia ou uma representação é ideológica quando ela apresenta uma descrição do mundo e dos fatos sociais, e tem por intenção mais do que esclarecer e motivar as pessoas, legitimar certas práticas e mascarar uma parte dos pontos de vista e critérios utilizados. Isto é, mais do que uma descrição de mundo e da realidade vivida, a ideologia objetiva a união de um grupo ou pessoas em torno de uma idéia ou proposição.

Os discursos ideológicos podem, por vezes, ocultar a semelhança de práticas que possuem importantes pontos em comum, mas que, por desejo e imposição dos grupos dominantes são veiculadas e impostas à sociedade como práticas distintas entre si, cujos pontos positivos e negativos semelhantes em ambas, são valorizados ou mascarados conforme a idéia ou proposição que se quer tornar aceita. A isto denomina-se efeito ideológico.

Importante, para uma reflexão sobre os fatos e idéias veiculados em nossa sociedade, é ter o entendimento suficiente para distinguir os tipos de ideologia impostos por meio dos discursos ideológicos.

Ainda, utilizando o conhecimento produzido por FOUREZ (1995), é possível afirmar que existem dois tipos “de véus” que embasam os discursos ideológicos: “um que se poderia qualificar de normal, de inevitável e, portanto aceitável e outro que mereceria ser sempre desmascarado” (p. 187).

Fourez (1995) denomina discurso ideológico de primeiro grau aquele em que: “as representações da construção das quais se pode ainda facilmente encontrar vestígios. Esta é a situação dos discursos científicos se tomou o cuidado de construir bem os seus conceitos de base e se está consciente das decisões

que implica toda a prática científica” (FOUREZ, 1995, p.187) . Estes são os geralmente aceitos como normais em nossa sociedade.

Por outro lado, denomina-se discurso ideológico de segundo grau , “uma ideologia na qual a maior parte dos vestígios da construção foram suprimidos. Semelhante discurso ideológico é profundamente manipulador ao apresentar como naturais opções que são particulares” (FOUREZ, 1995, p.187). Considerados portanto como pouco aceitáveis do ponto de vista ético, são vistos como proposições ideológicas no sentido pejorativo do termo.

Quando a ciência se apresenta como eterna, quando pretende poder dar respostas objetivas e neutras aos problemas que se apresentam no convívio social, pode ser considerada como ideologia de segundo grau. Porém, se ao contrário, ela se apresenta como uma tecnologia intelectual relativa e historicamente determinada, quando não oculta o seu caráter histórico, é denominada de ideologia de primeiro grau. Quando, na ciência, ocorre a tradução da questão geral, ocultando-se o seu caráter particular, neste momento, o discurso científico deixa de funcionar como um discurso crítico para operar como um discurso ideológico de segundo grau.

É interessante uma rápida reflexão sobre as proposições do teórico marxista italiano Gramsci, citado por EAGLETON (1997), que apontou a necessidade de se distinguir as ideologias historicamente orgânicas das ideologias arbitrárias.

As historicamente orgânicas são necessárias porque “organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.” (p.38). Segundo este autor, pode-se dar ao conceito de ideologia, “o significado mais alto de uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”, {...} e que possui por função “conservar a unidade de todo o conjunto social”.(p.39). Nesta concepção, a ideologia tem a função positiva de atuar como sedimentadora e sustentadora da estrutura social.

Quando a ideologia é incorporada ao que é chamado de senso comum, ela ajudará a estabelecer um consenso , o que determinará uma hegemonia a uma determinada classe que, por consequência, passará a ser a classe dominante.

Por outro lado, Gramsci considera que é possível e necessário os dominados não permanecerem nesta condição indefinidamente, que nesta classe também pode-se trabalhar elementos de bom senso e de instinto de classe que, aos poucos irão formar a ideologia da classe dos dominados. Para tanto, é necessária a formação de intelectuais dentro da própria classe, capazes de organizar coerentemente a concepção de mundo dos dominados.

Para compreender como a ideologia é vivenciada, semeada e perpetuada na escola, cabe o elaborado por BOURDIEU e PASSERON, citados por ARANHA & MARTINS (1994) que: “desenvolveram o conceito de *violência simbólica*, considerando que a escola não exerce necessariamente a violência física, mas sim a violência mediante forças simbólicas, ou seja, pela doutrinação que força as pessoas a pensarem e a agirem de determinada forma, sem perceberem que legitimam com isso a ordem vigente”. (p. 41).

Do final do século XIX até meados Do século XX, pedagogos influenciados “pelos paradigmas” da escolanovista acreditaram e defenderam que a educação teria uma função democratizadora e a escola seria um fator de mobilização social.

Porém, contrariando as expectativas, as escola têm funcionado , segundo Althusser, como um aparelho repressivo do estado que, ao contrário do exército, da polícia, dos tribunais, das prisões, que desenvolvem a sua repressão e dominação pela violência, a escola se alia à família, à igreja, aos meios de comunicação, aos partidos políticos, a fim de estabelecer o consenso pela ideologia; por isso, são chamados de aparelhos ideológicos do estado. Vários estudos apontam, principalmente de teóricos franceses retratados no pensar de Althusser, a escola não como equalizadora mas sim como reprodutora das diferenças sociais.

O pensar de ARANHA & MARTINS (1994) se torna importante nesta reflexão quando afirmam que “Baudelot e Establet denunciam a impossibilidade de existir uma ‘escola única’, na sociedade dividida em classes. Por isso, existem de fato duas redes de escola - uma secundária superior, outra primária profissional - que se destinam respectivamente aos filhos dos proletários. A separação é feita de tal forma que, desde o começo, os filhos dos proletários estão destinados a não atingir os níveis superiores de escolarização”(p. 41).

Verifica-se também que, no próprio funcionamento da escola, se repete a estrutura hierarquizada da sociedade, repetindo também as relações autoritárias existentes entre os membros desta sociedade. É possível também reconhecer na escola, um papel de reforçador da dicotomia entre a teoria e a prática, porque ela não só desvaloriza o trabalho manual, como privilegia o trabalho intelectual, tornando a própria teoria descontextualizada, já que ela é produzida distanciada da realidade, que seria o seu campo de aplicação.

Na atualidade, com as idéias de um mundo globalizado, percebe-se a escola como uma aliada dos modelos econômicos e agindo como tal. O objetivo das organizações escolares, nos dias de hoje, é o de preparar profissionais capazes e eficientes para atender as necessidades do mercado, bem como suprir necessidades internas de gerenciamento e lucro. Nessa ótica, a educação passa a ser considerada como uma forma de “gerar” profissionais em curto espaço de tempo e com práticas profissionais modeladas em série. Este tipo de profissional, por **saber fazer**, mas não **saber saber**, terá uma sobrevivência útil somente de alguns poucos anos no mercado de trabalho, pois será rapidamente substituído por novos “técnicos” melhor adestrados. Avança-se no entendimento dessa reflexão com a elaboração de CHAUI (1999):

Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais a docência e pesquisa. Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade ou universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos (Caderno Mais do Jornal Folha de São Paulo de 09/05/1999).

As escolas, na ânsia de adaptar a educação às necessidades do mercado e às próprias necessidades financeiras, esquecem que a sua finalidade primeira e principal é a de educar o homem para a vida e não somente para a prática profissional. Com esse modo equivocado de se compreender a finalidade da educação e sua devida importância no mundo dos homens, deixam-se de lado valores essenciais para o ser humano, como a solidariedade, a ética e o compromisso de se fazer presente e atuante, pensando e repensando constantemente os modelos sociais vigentes, na busca de mudanças qualitativas do viver em sociedade.

Neste contexto, a escola não democratiza, porque reproduz a divisão social e mantém os privilégios de uma sociedade organizada em classes.

Por isso, é importante refletir sobre a contribuição que a profissão enfermagem tem dado, bem como a sua responsabilidade em relação à dinâmica do processo de transformação e construção do homem pelo trabalho. Ao mesmo tempo que temos competência para transformar e adaptar o meio social pelo trabalho visando à “melhoria qualitativa de vida”, tanto para indivíduos quanto para as coletividades, o trabalho também possui esta competência de transformar pessoas e grupos sociais na busca de melhores maneiras de viver e conviver. “A Enfermagem neste contexto ocupa duas posições distintas: enquanto um contingente significativo de enfermeiros especializa-se cada vez mais para atender as expectativas médico-hospitalares, um outro grupo, mais reduzido, sinaliza na direção do resgate da saúde pública no Brasil, empreendendo esforços quase que individuais em prol deste objetivo”. (GEOVANINI, 1995, p. 30).

É portanto hora de a Enfermagem, enquanto prática social, rever sua trajetória histórica, sua parcela de contribuição na construção de um mundo mais justo e solidário e assumir suas responsabilidades na transformação qualitativa dos modos de nascer, viver adoecer e morrer. É hora, portanto, de aliar o “fazer” profissional, entendido como os aspectos técnicos operacionais da profissão, ao “ser” profissional, isto é, desenvolver igualmente as posturas científicas e humanitárias fundamentais para a qualidade do trabalho prestado pelo enfermeiro.

Após esta reflexão sobre as questões ideológicas em suas características gerais e, mais especificamente, como esta questão se dá no ensino e na prática da Enfermagem, são possíveis algumas elaborações relevantes e de fundamental importância sobre esta profissão:

- É necessário aceitar que a ideologia faz parte das relações que se estabelecem em sociedade, que é necessário fazer a distinção de que tipo de ideologia permeia o discurso e a prática tanto do ensino como da profissão, que não se deve aceitar a ideologia como instrumento de dominação de homens sobre homens.

- Ao se fazer ciência, ter-se em mente que ela necessita ser histórica e socialmente construída, e que as bases desta construção devem ser explicitadas tanto na prática quanto no ensino de uma ciência.

- A ideologia que permeia tanto a prática da enfermagem quanto o seu ensino, embora não explicitada, é a de que suas ações devem estar a serviço das ações de outros profissionais.

- A herança da enfermagem assim como a da medicina, foi baseada numa iniciação ao aprendizado, uma vez que, no início da prática profissional, nada ou muito pouco era exigido em termos de escolaridade. Os “alunos” eram designados como praticantes no cuidado com o doente, visando ao aprendizado de habilidades necessárias para tal fim.

- É inegável que no Brasil a chamada enfermagem científica ou moderna nasceu da criação da Escola Ana Néri em 1923, com o objetivo explícito de contribuir com a saúde pública do país e mais especificamente do Rio de Janeiro, cuja população, na época, era acometida por constantes epidemias de febre amarela. Porém, o objetivo real foi assegurar a manutenção das relações comerciais entre o Brasil e as potências estrangeiras, ameaçadas de serem suspensas caso os portos não fossem saneados.

- Também com Florence, na Inglaterra, a enfermagem surge da necessidade de atenção a um grupo específico de indivíduos, e se desenvolve para atender as necessidades e interesses da classe dominante, isto é o imperialismo inglês.

- Como prática social enquanto profissão, acompanha o desenvolvimento da sociedade brasileira, voltada para o tecnicismo, a tecnologia, o atendimento a grupos minoritários e com condições de acesso aos avanços no tratamento das doenças. Marcada prioritariamente por uma postura profissional servil, alienada e cumpridora de ordens.

- Tanto as instituições representativas da classe, como o ensino da profissão ao longo de sua história vêm reforçando cada vez mais este perfil.

- Saúde Coletiva, ou Saúde Pública, uma área, ou campo de atuação da saúde, é encarada como “uma disciplina”; em algumas escolas não obrigatória, com menos “status” social, não sendo exigido, para atuação neste campo, conhecimento científico específico e aprofundado. Enfermagem “pobre”, para pobres. Super valorização da área hospitalar de atenção à doença com tecnologia de ponta, especialização.

- O enfermeiro é o profissional mantenedor da ordem vigente, voltado para o cuidar, não visualizando, no seu campo de atuação profissional, a

transformação do perfil de morbimortalidade, tão necessária e de fundamental importância para a melhoria significativa das condições de vida e saúde das populações.

Cabe, portanto, aos profissionais, quer da área específica quer do ensino da profissão, desvelar os véus do discurso ideológico e da ideologia que encobrem esta profissão e seu ensino, para que o enfermeiro possa ser um profissional relevante, com campo de atuação específico, saber próprio qualificado, e não somente um servil cumpridor de ordens.

Estas mudanças, se ideológicas, se fazem necessárias. Porém, elas não devem e nem podem acontecer de maneira isolada. Segundo PESSINI (1997): "Profissão é o trabalho organizado por indivíduos em função da comunidade social"(p.78). Portanto, se na atualidade, tem-se o despertar de uma nova consciência do ser e do viver em sociedade ou no mínimo, o entendimento de que não é mais possível viver com qualidade com base nos antigos padrões de organização social, é preciso também que seja construída uma nova maneira de ser e fazer enfermagem.

Para que esta nova visão de mundo, de prática profissional e de educação, aconteça, as mudanças profundas e radicais apontadas por vários autores revelam-se amplas e complexas. Mudanças de paradigmas sempre são traumáticas e acontecem tecendo-se novas posturas no seio de velhos comportamentos. Para se mudar um pensar, uma cultura, seria necessário construir em conjunto com novas gerações, conhecimentos que abrangessem comportamentos integrativos. Mas como alcançar este objetivo, se o conjunto dos indivíduos ainda está voltado para a postura tradicional ou quando muito para a postura tecnicista? Necessário seria uma obra conjunta, jovens, adultos e velhos operários de um mesmo sonho, sonho de mudança fraterna de uma realidade social. Sonho que almejasse a educação holística do homem no mundo e para o mundo.

Entretanto, caminhos são possíveis de serem identificados bem como trilhados na busca de novos modelos de organização social. Algumas dessas possibilidades serão abordadas a seguir.

2.6 O PARADIGMA PROGRESSISTA

Um dos caminhos que se delineiam para transformar idealizações de um futuro com mais qualidade para os processos educacionais, pode ser encontrado em MORIN (2000), que diz: “Há sete saberes ‘fundamentais’ que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (p.13).

Nesta linha, o autor destaca em primeiro lugar, a necessidade de ultrapassar *As cegueiras do conhecimento*: o erro e a ilusão, onde indica a necessidade de “armar cada mente no combate vital rumo à lucidez” (p.14). Associado a isso, para se conseguir uma educação adequada no futuro, é preciso *ensinar a condição humana*, pois segundo o autor: “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano” (p.15). Destaca, ainda, a necessidade de ensinar a identidade terrena, pois: “O destino planetário do gênero humano é outra realidade chave até agora ignorada pela educação” (p.15). MORIN (2000) destaca ainda que, no futuro, a educação deveria ensinar a enfrentar as incertezas, sendo que “É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza{...} É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos” (p.16). Assim como é necessário *ensinar a compreensão*, pois segundo o autor: “Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação”(p.17). Para finalizar a sua elaboração sobre as necessidades de mudança de enfoque no processo educativo, no futuro MORIN (2000) salienta ainda a necessidade de se ensinar *a ética do gênero humano*: “a educação deve conduzir à ‘antropo- ética’, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/ sociedade/espécie” (p. 17 e 18). Portanto, o ser humano deve reconhecer e transitar dialeticamente entre suas condições de ser, viver e pertencer a uma especificidade de vida na terra bem

como de “conceber a Humanidade como comunidade planetária” (MORIN, 2000, p.18).

A educação necessária para esta nova postura, é a que valoriza o indivíduo e a sociedade, a liberdade e a responsabilidade, a interdependência e a inovação. Educação, neste contexto, significa “ter a suficiente paixão para extrair a grandeza que se encontra dentro de cada pessoa”(Educação 2000: Uma perspectiva Holística, 1991, p. 2), i.é, estimular e ajudar a emergir as capacidades inerentes de cada ser humano. O foco de interesse está no desenvolvimento humano, entendendo que este deve ser priorizado em relação ao técnico-científico e o econômico, que a ciência deve estar a serviço dos indivíduos e não representar um fim em si mesma. PESSINI (1997) destaca que: “o processo de liberdade deve procurar um ponto de compatibilidade com o sistema técnico-científico. Se é verdade que a técnica tem autonomia interna e gera as leis de seu crescimento, é também verdade que ela se insere no sistema humano que a produz por inteiro. Por ser o sistema técnico-científico um produto do gênio humano, dever-se-ia encontrar a harmonia entre ambos” (p.85).

Neste sentido, a escola não pode ser considerada somente como especialista da educação, nem proprietária exclusiva da prática educativa, é preciso reconhecer o direito do aluno como sujeito co-participante do processo educacional. Como sujeito, ele possui o direito de saber melhor aquilo que já sabe e de participar da produção de novos saberes, ou de novos modos de interpretar a realidade. Nesta nova concepção de escola, a mesma deve incorporar e instigar no aluno “uma leitura de mundo” de natureza política, e o processo de ensino e de aprendizado de conteúdos deve ser desenvolvido de maneira crítica e participativa.

Assim, espera-se que a escola tenha a competência de juntar os vários saberes e as várias formas de ensinar, sem dicotomizar o técnico do político, valorizando a compreensão dos seres humanos como seres históricos, políticos, sociais e culturais, identificando e discutindo as várias ideologias que fundamentam o funcionamento social.

Que educação e a prática pedagógica tenham por objetivos não somente o observar e o descrever uma realidade, mas sobretudo transformá-la na reconstrução igualitária de acesso, formação e consumo. No entendimento de FREIRE (1986), é necessária a adoção de uma prática educacional diferenciada

daquela assumida pela escola tradicional, para a qual “a realidade não está aí para ser interpretada ou mudada, mas para ser descrita, observada”(p.103).

Enfim, é preciso que a escola e o processo educativo estejam conectados com uma determinada realidade social, com a intenção de descrevê-la, interpretá-la e transformá-la. Para isso, deve o processo educativo estar calcado na busca do concreto para embasar o discurso teórico, para recriar o entendimento de mundo e a prática social. A prática pedagógica deve ter como pressuposto a criatividade, a experimentação e a ruptura com a tradição, no sentido de reinterpretação do cotidiano. Esta reinterpretação deve ser elaborada pelo sujeito da ação, não podendo ser inventada por outra pessoa a distância.

O processo ensino/ aprendizado poderá ser considerado efetivado quando os indivíduos mudarem, evoluírem, quando emergirem como sujeitos críticos do ato do conhecimento, criando e recriando o mundo, a sociedade e a prática educativa.

2.7 A FORMAÇÃO NUMA VISÃO HOLÍSTICA

No documento Educação 2000:Uma Perspectiva Holística (Gate, 1991), encontramos a seguinte citação: “ Estamos convencidos de que os sérios problemas que afetam os sistemas educativos modernos refletem uma crise mais profunda de nossa cultura: a incapacidade da perspectiva industrial/tecnológica predominante de guiar os desafios sociais e planetários que enfrentamos hoje, de uma maneira humana e vivificadora”. Esse enunciado nos permite afirmar que a humanidade encontra-se num momento de sua história em que se faz necessário mudar a forma de educar, na tentativa de mudar a forma que o homem utiliza para estabelecer suas relações. Estas relações podem se caracterizar como as que se estabelecem entre o homem e seu semelhante, o homem e outras formas de vida no planeta, e com o próprio universo em que está inserido enquanto espécie humana.

Nos vários segmentos profissionais, existem pessoas ou grupos de pessoas questionando a realidade da educação, do processo ensino/aprendizado na sociedade atual. Isto se deve ao fato de que é por meio do ensino e da educação que pessoas são treinadas/ capacitadas, construídas ou formatadas, conforme a prática pedagógica utilizada, para viver em sociedade. Se o mundo

hoje se encontra numa encruzilhada histórica, questionando paradigmas, acredita-se que tal fato demanda, em grande parte, do modo pelo qual o conhecimento foi construído e a sua construção foi ensinada.

Este novo paradigma, intitulado holístico ou sistêmico, reconhece que os valores não são periféricos à ciência e à tecnologia, mas constituem a sua própria força motriz, que os fatos científicos, entre eles a educação, emergem de toda uma constelação de percepções, valores e ações humanas, que os que pesquisam e os que ensinam a pesquisar são responsáveis não apenas intelectualmente pelo processo, mas também ética e moralmente.

Este novo paradigma refere-se à natureza da vida e à interrelação que os acontecimentos e os componentes da vida estabelecem entre si. Este novo modelo preconiza que entender as coisas sistemicamente significa, literalmente, colocá-las dentro de um contexto, estabelecer a natureza de suas relações. O importante, nesta concepção, é a rede, a teia de interrelação de todas as coisas e acontecimentos, onde não existe hierarquia, dominação, controle rígido e sim interdependência. Existem sim diferentes níveis de complexidade, com diferentes níveis de leis, operando em cada nível, como aponta CAPRA (1996): “a complexidade organizada tornou-se o próprio assunto da abordagem sistêmica” (p.40). As partes perdem sentido e valor se analisadas por si, sem relação com o todo do qual são partes, sendo que este todo é que determina a característica de suas partes.

Se se desejam mudanças qualitativas na realidade social, é necessário que professores se reconstruam para participar solidariamente da reconstrução de indivíduos também qualitativamente melhores.

De acordo com o que ressalta CARDOSO (1995), “A atual abordagem holística da educação não pretende ser uma nova verdade que detenha a chave única das respostas para os problemas da humanidade. Ela é essencialmente uma abertura incondicional e permanente para o novo, para as infinitas possibilidades da realização do ser humano” (p. 47). A educação é vista, nesta perspectiva, como algo mais e maior do “ato de ensinar”, é vista como um caminho, uma possibilidade pela qual o indivíduo se reconstrói, solidariamente, com outros seres humanos, superando o individual reposicionado no transpessoal, em harmonia com o planeta, tendo a não- fragmentação como base da educação holística.

Mas esta nova forma de estar no mundo não surgirá do nada, como um passe de mágica ou somente como efeito de um novo paradigma. Segundo BEHRENS (1999), é necessário que

A primeira preocupação dos professores universitários para construírem projetos pedagógicos próprios será, individual ou coletivamente, buscar a reflexão, a pesquisa e a investigação sobre os pressupostos teóricos e práticos das abordagens pedagógicas para se posicionem paradigmaticamente (p.107).

É preciso pois um reposicionamento interno do professor, de vontade própria de transformação, primeiro, de sua prática, de seus valores e de seu modo de interagir com o mundo, para que depois seja possível uma transformação de homens e sociedade com a ajuda de uma prática pedagógica também reformulada.

Na enfermagem, é necessário também aliar ao processo educativo a educação para o cuidado, mas não um cuidado qualquer, um cuidado de cunho técnico, desenvolvido com assepsia e indiferença. Segundo SAUPE (1998), citada por GEIB (2001), é preciso construir e desenvolver o Educare, entendido pela autora como: “ato social revestido da responsabilidade para com o despertar das potencialidades humanas, que permitem a formação do/a enfermeiro/a através de ações educativas e cuidativas indissociadas, mediadas pelo relacionamento de cuidado e caracterizadas como uma prática ecológica, solidária, contextualizada e emancipatória” (p.71). A autora complementa mostrando sua compreensão sobre a prática educativa do Educare: “vivenciada com sensibilidade ética e estética na conexão entre ser educador/cuidador e ser educando/cuidado em seu cotidiano acadêmico” (p.72).

2.8 A PESQUISA COMO PROCESSO EDUCATIVO

Como a proposta de um novo olhar para a educação está voltada para a realidade que cerca os indivíduos, na tentativa de conhecer, compreender e transformar esta realidade, um dos caminhos que se apresenta mais coerente, para esta tarefa, é o do ensino pela pesquisa.

Nesta metodologia, a educação é entendida como processo de formação da competência humana. Essa competência apresenta-se marcada pela qualidade formal e política, e encontra, no conhecimento inovador, a alavanca principal da

intervenção ética. Neste cenário, a ética, enquanto possibilidade de intervenção na realidade que circunda a vida humana, pode ser entendida conforme explicita PESSINI (1997): “A ética longe de ser um sistema de normas, aparece como um horizonte, meta bastante vaga, que inspira e atrai o ser humano. Esse horizonte pode ser o eterno sonho da realização da liberdade e da autonomia das pessoas e da sociedade” (p.83). Esta nova abordagem do processo educativo reconhece que o processo de formação da competência humana é histórico, porque acontece ao longo de um movimento de construção de vida coletiva, em conjunto com a construção do tempo de vida do mundo.

Para que este desejo de competência humana se transforme em realidade, tanto na prática educativa quanto no cotidiano profissional do enfermeiro, o professor e o aluno precisam entender-se como pesquisadores, fazendo uso da pesquisa educativa como princípio científico e educativo, e tendo-a, também, como atitude cotidiana. O exercício da democracia deve ser uma constante, buscando nunca transformar autoridade em autoritarismo, fundamentando a autoridade na liberdade do outro, compreendendo que mais que autoridade é preciso responsabilidade e que, ambos, professores e alunos devem estar comprometidos com um sonho político de mudança social. A nova escola, que pratica a educação libertadora deve seguir no caminho apontado por FREIRE (1986):

temos que lutar com amor, com *paixão*, para demonstrar que o que propomos é *absolutamente* rigoroso. Ao fazer isso, temos que demonstrar que rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que “rigor” não quer dizer “rigidez”. O rigor *vive* com a liberdade, *precisa* de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade só, posso repetir o que em é dito (p. 98).

Os sujeitos do processo educativo compreendem que, para fundamentar as suas prática na pesquisa, é preciso que sejam parceiros no trabalho, estabelecendo uma relação de sujeitos participativos, e usando o questionamento reconstrutivo como desafio comum. Reconhecem, no conhecimento, a arma mais potente de inovação no processo de construção do sujeito crítico, criativo e participativo, alimentado constantemente por um processo de produção própria, com capacidade sempre renovada de ocupar espaço próprio e solidário na estruturação social.

Nesta nova forma de vivenciar a educação, a prática educativa deve estar baseada no questionamento reconstrutivo, entendendo que o conhecimento só pode ser inovador se antes de mais nada souber inovar-se. O novo modo de ver a educação, ou melhor, de praticá-la, deve objetivar como resultado do processo educativo, o cidadão criativo e não apenas disciplinado, compreendendo que o que se aprende na escola deve refletir na vida.

Para tanto, no processo ensino/ aprendizagem, a pesquisa se constitui no modo escolar e acadêmico próprio de educar, valorizando o questionamento reconstrutivo, englobando teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética.

Alunos e professores assumem a pesquisa como método de trabalho, porque a pesquisa persegue o conhecimento novo, privilegiando o questionamento sistemático, crítico e criativo, reage contra o mero ensino copiado por copiar, privilegia o saber pensar e o aprender a aprender, bem como o saber ser. Prefere o trabalho solidário ao competitivo, compreende que a competência coletiva supõe a individual, pois no trabalho coletivo não se trata de somar a superficialidade mas sim de aglutinar capacidade de contribuição. Valoriza o contexto lúdico como favorecedor da motivação grupal.

No ensino pela pesquisa, não existe a valorização nem do aluno, muito menos do professor individualizados e dicotomizados; o que é valorizado é a organização do trabalho em parcerias, a comunicação, a disciplina, a atenção. O trabalho conjunto, é também utilizado como exercício, de cidadania coletiva e organizada. As estratégias metodológicas mais importantes utilizadas neste método são as motivações lúdicas, o hábito da leitura, o manejo eletrônico, a interação escola/ família e o uso intensivo do tempo escolar.

No processo do ensino com pesquisa, podem-se considerar "aptos" os indivíduos que apresentam capacidade de leitura da realidade de modo crítico/ questionador, bem como os capazes de reconstruí-la como sujeitos competentes. São, ainda, indicativos de aprendizado, neste modelo, os indivíduos capazes de argumentar e de fundamentar com qualidade a sua argumentação, como também os capazes de questionar com propriedade, propor e contrapor soluções ou elaborações teóricas e práticas.

No ensino com pesquisa, objetivando o questionamento reconstrutivo na busca do aprendizado, espera-se que cada um contribua, no grupo, com

elaborações próprias, pesquisa prévia, argumentação cuidadosa, propostas fundamentadas e dados concretos. Espera-se também que seja objetivo do grupo a busca do consenso e que esta busca seja utilizada como forma de recondução do processo educativo.

2.9 O PROFESSOR EMERGENTE E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

No sentido de melhor entender esta nova postura desejada para o professor, em relação a um paradigma emergente na educação, MORAES (1997) aponta: "Quem educa, também aprende, transforma-se no próprio ato de educar, na relação que se estabelece entre professor e aluno. O aprendiz, por sua vez, ao aprender, também educa, com base na unidualidade existente na relação educador- educando e educando- educador. Ao falar do educador reconhecemos sua posição de educando e vice-versa" (p.150).

Compreende-se que, nesta nova postura, o educador estabelece uma relação solidária e compartilhada com seus educandos. O saber e o poder perpassam pelo grupo e alternam pólos de acordo com a inserção de cada sujeito no processo educativo.

Para um melhor entendimento acerca da questão do poder, parte-se do pressuposto de que a prática pedagógica deve estar baseada na leitura de uma realidade pertinente ao grupo participante do processo educativo. Este grupo constrói e reconstrói o conhecimento frente a fatos de um mundo vivenciado. É necessário que todos estejam envolvidos neste processo, como também devem conhecer a realidade. Se todos possuem conhecimento, ou podem e devem adquiri-lo pela pesquisa, todos possuem poder para construir este conhecimento.

Cabe, então, neste cenário, ao educador, o papel de ser o articulador do processo educativo. Desta forma, o docente deve encorajar diferentes formas de diálogo, explorando as diversas leituras e visões de uma mesma realidade, bem como as múltiplas perspectivas frente à construção de conhecimento específico. "É um educador que já não tem certeza das coisas, que aceita a indeterminação e compreende a complexidade, não apenas do ato educacional, mas de tudo que tem na vida" (153, 1995). Neste processo, os atores se tornam parceiros no

cotidiano do trabalho, baseando o fazer na pesquisa, na leitura de mundo, dos seus problemas e possíveis reconstruções qualitativas da realidade.

Quando se enfoca a questão da transformação social, a idéia de movimento, de fluidez, de processo, de construção aflora no imaginário das pessoas. Também está presente a idéia de que este movimento é incerto e imprevisível, porém imprescindível. Algo como passado, presente, projeção de um futuro que se constrói sobre a reflexão dos fatos que constituem a realidade.

Nestes tempos de globalização e divulgação em massa do conhecimento produzido, de massificação do conhecimento, de produção descontrolada, da mais valia pela quantidade e não pela essência, em tempos de clonagem, produção de órgãos, mapeamento genético, redes neurais artificiais, máquinas que simulam sistemas orgânicos do homem, é necessário parar e questionar. Para quê? Em nome de que projeto de construção social estamos a serviço? Qual a ideologia? A que norteia a inserção do sujeito enquanto ser social e educador? E aqui utilizamos a conceituação de EAGLETON (1991) para defini-la como “os modos pelos quais o significado (ou a significação) contribui para manter as relações de dominação” (p. 19). Nesta direção, BOFF (1999) contribui para apontar um caminho possível:

Aqui paramos para refletir em favor do ser humano. Primeiramente para reconhecer que a mente humana permanece ativa e no centro do processo científico e tecnológico; em segundo lugar, entender que a máquina pensante é diferente do ser humano porque não exprime os seus afetos, logo não promove o ser humano em sua dimensão holística, não assume uma missão social, uma missão cósmica, uma missão transcendental” (p.198).

Ao visualizar-se o quadro acima, que outro profissional senão o professor/educador vem à mente das pessoas que pensam e discutem a importância do profissional da educação na construção de seres cidadãos? Não se trata aqui, simplesmente, do profissional que encampa a educação como rotina de vida, que a faz metodicamente sem reflexão, como uma tarefa a ser cumprida por determinação “da ordem natural das coisas”, sem alma, sem cor, sem paixão.

Fala-se aqui do profissional que vive a educação como um projeto de transformação pessoal e social. “A educação isoladamente não pode transformar a sociedade, busca-se a possibilidade de construir uma nova sociedade, na qual os homens possam assumir a responsabilidade de uma “aldeia global” saudável, e

onde a educação possa ser um veículo, um instrumental dessa construção “(BEHRENS, 1996, p.96).

É concreta a possibilidade de existência de um profissional da educação com flexibilidade de pensamento, capaz de efetuar uma profunda revolução interior, possível de um reposicionamento do nível de consciência, para que possa movimentar-se dentro de um novo espaço pedagógico, resgatando e mobilizando os valores humanos para que se possa olhar a diversidade, problematizar a realidade, questionar as soluções vigentes, que ora colocam em risco o bem-estar do homem e do planeta.

Acredita-se, para tanto, nas lições de vida, nas histórias construídas, nas trilhas edificadas, no caminhar vivencial das pessoas, na experiência, na reavaliação da importância dos professores como atores do processo educacional. Basicamente, ainda segundo BEHRENS (1996):

procura-se a recuperação da prática pedagógica na capacidade de reflexão crítica, apoiando-se nas experiências vivenciadas e nas histórias de vida dos professores. Práticas estas que não se constroem por acumulação (cursos, técnicas), e sim por reflexão crítica do caminho percorrido e das possibilidades de construir novos saberes ou recriar os já conquistados”(p.114)

E necessário, então, para esta nova postura profissional e pessoal de professor reflexivo transformador que “a identificação de novos cenários leva-nos a compreender que somos cidadãos do mundo e que temos o direito de estar suficientemente preparados para nos apossarmos dos instrumentos de nossa realidade cultural, para que possamos participar do mundo, o que significa estarmos preparados para elaborar as informações nele produzidas e que afetam nossa vida como cidadãos e cidadãs”, (MORAES, 1997, P. 135).

Por outro lado, é necessário fugir da cilada do conhecimento técnico pelo tecnicismo, de acordo com o que indica GIROUX (1997):

programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares (p. 159).

Ora, para que esta transformação aconteça no campo de atuação técnica específica, para que se ultrapassem paradigmas centrados na reprodução do conhecimento, para uma postura de valorização da vida, para a valorização da construção do conhecimento, do ensino pela pesquisa, para que se supere o enfoque do ensinar para um “locus” onde o mais importante seja o aprender, é preciso, é urgente, que se transforme o perfil do educador. Que professores e alunos possam construir e construir-se num processo compartilhado e solidário de transformação.

Fundamental também, neste processo é refletir sobre as necessidades de capacitação técnica para atuação no mercado de trabalho, sem contudo não se furtar de uma reflexão aprofundada da lógica excludente da leitura neoliberal das sociedades. Enfim, é necessário para uma educação de qualidade como nos aponta LIBÂNEO (1998), preparação para o mundo do trabalho, formação para a cidadania crítica, preparação para a participação social, formação ética; é preciso a escola “transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação”(p.26).

A elaboração construída por BEHRENS (1996) é significativa, quando ressalta que: “O novo docente exigido pela sociedade na modernidade, seria desafiado a criar grandes projetos do conhecimento aliado à pesquisa. A busca de conhecimento demandaria a criação e a participação efetiva dos alunos no processo educativo. Este enfrentamento torna-se plataforma de superação do modelo vigente, no qual o professor objetiva reprodução, cópia e repetição”,(p. 63).

Resta, portanto, aceitar o desafio, capacitar os professores para que possam exercer o seu papel de autoridade na condução do processo educativo pela competência que deriva do conhecimento, da construção conjunta, e para que possam assumir a responsabilidade, em conjunto com a coletividade, do sonho transformador qualitativo de uma realidade social.

2.10 A FORMAÇÃO DOCENTE E O DESAFIO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO

Em tempos de grande avanço científico, de desenvolvimento tecnológico sem precedentes, seria hoje a figura do professor descartável? Seria a melhor

escola aquela que oferecesse aos seus alunos, maior e mais variado arsenal tecnológico?

Estamos formando para quê? Novamente é necessário perguntar-se: de que projeto de transformação social estamos a serviço? Serão os professores, doravante, somente “técnicos de maquinário educativo”? Torna-se desnecessário, portanto, o domínio de conteúdos, uma vez que é possível ensinar por “pacotes educacionais”?

Ora, se o foco central da discussão sobre educação na atualidade é mudar o olhar do ensinar para o aprender, do meramente técnico e impessoal para o compartilhado e solidário, acredita-se que este processo só possa ocorrer entre pessoas imbuídas de um mesmo projeto de vida. Segundo LIBÂNEO (1998), “o valor da escola está justamente em sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e de relação promovidas pelo professor, na busca para ambos de uma formação geral com preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica e formação ética” (p.28).

O novo professor, neste novo cenário, seria então aquele que teria, minimamente, sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir em sala de aula, comunicar com eficácia, dominar informações e, sobretudo, estar sempre atualizado sobre fontes de informação, utilização da tecnologia, não como um fim, mas como um meio facilitador do processo de aprender.

Este aprender tem por finalidade principal transformar pessoas em sujeitos pensantes. o professor, neste processo, terá o compromisso de ensinar a aprender e a pensar; para isto, deverá também ser capaz de realizar estas operações mentais, e de exercer liderança intelectual e moral para grupos de nossa sociedade.

Para que todo este processo aconteça, o movimento deverá partir dos professores, num processo de auto- crítica em relação à sua postura frente ao processo de aprender a aprender, principalmente quanto à sua preparação para este novo papel de repensar na necessidade de organização coletiva para enfrentamento de novos desafios, principalmente o de reafirmar às coletividades o

papel fundamental e insubstituível da escola e do professor na construção de uma nova sociedade.

Para este projeto de transformação, segundo afirma GIROUX (1997): “os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização” (p. 161).

Professores precisam entender-se como profissionais transformadores se quiserem participar de um processo de transformação de massas humanas em cidadãos críticos, atuantes e libertários. No pensar de GIROUX (1997), é importante tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico:

tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder {...} tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativo melhor para todas as pessoas (p.163) .

Novamente, compreende-se que a prática educativa, enquanto atividade profissional, não pode se dissociar de uma vivência como pessoa; é necessária, pois, uma nova postura frente à vida e frente ao cotidiano de trabalho, onde “a mediação entre a competência técnica e o sentido político da prática pedagógica parece ser um pressuposto inquestionável na construção da profissão de professor” (BEHRENS, 1996, p. 101).

É essencial, então, resgatar a profissionalização do professor, seu papel no universo da construção de seres humanos, na sua própria construção e reconstrução, que só acontecerá quando todos os níveis de ensino e todos os estratos sociais se unirem em torno do entendimento de que só é possível o futuro da espécie, o ser humano, se houver igualdade de oportunidade para todos que estamos no mundo, com ele e não sobre ele.

Ainda é pertinente salientar que, neste cenário, nada mais permanece como está, mudanças radicais e profundas precisam acontecer. Neste processo, o educando assume papel primordial, deixando de ser objeto de ensino para tornar-

se parceiro de trabalho do professor. Passa a se reconhecer como sujeito crítico e criativo, como ser pesquisador e não como ouvinte domesticado.

O educando deve entender-se como sujeito co-responsável do processo educativo. Projetar para si e para o grupo de trabalho a pesquisa como atitude cotidiana do processo educativo, e o conhecimento em constante reconstrução, não necessariamente novo, mas numa reconstrução que inclui interpretação pessoal, formulação própria, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender, saber ser.

É necessário que ele se posicione frente ao grupo de trabalho como sujeito curioso, indagador, em processo permanente de busca, de descoberta da razão de ser das coisas e dos fatos, que assuma, como dever, uma leitura crítica da realidade e um posicionamento político frente aos fatos e relações que se estabelecem numa sociedade. Que assuma, também, uma posição crítica na prática pedagógica para melhorar a sua prática futura enquanto trabalhador social. Deve ser responsável e participativo na sua própria formação, sendo rigoroso, criativo e liberto.

A sociedade do conhecimento exige pessoas que tenham capacidade autônoma de “aprender a aprender”. Não se trata de mais um modismo, mas de exigência da comunidade mundial, pois o desenvolvimento depende da competência tecnológica própria, e a ciência e a tecnologia são fatores determinantes no avanço para a modernidade.

A escola não tem o direito de manter os alunos como agentes passivos e reprodutivos de conhecimentos, neste momento histórico. Segundo BEHRENS (1996), a comunidade escolar necessita compreender que: “Apresentar novas metodologias torna-se ato de criação, de transformação, de investigação, de pesquisa de novas referências que dêem suporte ao preparo das gerações (jovens e adultos) na busca do desenvolvimento” (p. 87).

A escola, neste modelo, é entendida como o lugar onde é reconhecido o direito do aluno de saber melhor aquilo que ele já sabe, e o direito de participar da produção do saber que ainda não existe, uma escola democrática, que não seja nem autoritária nem licenciosa, mas que pratique o duro e pesado exercício do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual; uma escola onde realmente se estude e se trabalhe, onde se pratique a compreensão da situação do país, que tenha a ver com a realidade circundante.

3 A ENFERMAGEM NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

O Curso de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica do Paraná foi fundado, segundo relato oficial documentado, “Aos 25(vinte e cinco dias) do mês de maio de 1953 (mil novecentos e cinqüenta e três), nesta cidade de Curitiba, sob a Presidência da Irmã Maria Suzana, provincial das Irmãs de São José...” (ATA, 25 maio de 1953, p.01), em reunião realizada no Ginásio São José. Esta ata descreve os trabalhos que foram desenvolvidos com a finalidade de se organizar uma escola de enfermagem no estado do Paraná, e que viria, futuramente, transformar-se no atual curso de Enfermagem da PUCPR. Este capítulo pretende retratar um pouco da história deste curso, por meio da análise de atas e documentos existentes no atual departamento, colocados à disposição pela sua atual diretora, Professora Maria Lêda Vieira.

Presentes na primeira reunião de criação do curso, além da provincial das Irmãs de São José, estavam, entre outros profissionais convidados, a Srta. Eize Vieira de Souza, que foi indicada, pela Irmã Maria Suzana para ser a diretora da “novel escola” (ATA,25 de maio de 1953, p.01). A indicação foi aprovada por todos e foi documentada pelo Sr. José Cordún, Irmão Luiz Albano, que secretariou a referida reunião. Nesta reunião, também foram indicados os nomes do Dr. Mário Braga de Abreu, Dr. Orlando de Oliveira Mello, Dr. Mário de Barros, Irmão Raul Clemente e Irmão Caio Marcelino para formarem a comissão responsável pela elaboração do regimento da futura escola. Na mesma reunião, foi proposto o nome à escola, o qual seria em homenagem à benemérita fundadora da Província Paranaense das Irmãs de São José. Por esse motivo, a escola passou, então, a ser denominada “Madre Léonie”.

Com a finalidade de financiar a futura, escola foi proposto e aprovado o desmembramento da renda e da massa patrimonial do Ginásio São José, sendo também proposto pelo Dr. João Átila Rocha que todos os presentes assinassem a ata com a finalidade de formarem o corpo de fundadores desta nova escola de enfermagem em Curitiba. Destacam-se, das 39 assinaturas, as da professora Maria Olga Mattar, da Enfermeira Alice Michaud, do Dr. Rui Leal e do Dr. Plínio Mattos Pessoa.

Consta ainda da redação desta ata, o pronunciamento da Irmã Imelda, louvando a “feliz iniciativa de se fundar uma escola de enfermagem de orientação católica a qual será de grande utilidade para o nosso meio social” (ATA, 25 de maio de 1953, livro nº6515,p.01).

Numa analogia com a história do ensino da enfermagem no Brasil, é possível inferir a importância do momento para propor novos cursos de Enfermagem. Esses deveriam ser estruturados e ofertados à comunidade segundo as características propostas na época. Cabe ressaltar que, no ano de 1949, ocorre a primeira grande reforma de ensino na área de Enfermagem. Pela lei n.º75 de 06 de agosto e do decreto n.º 27.426, de 14 de novembro daquele ano, o ensino de enfermagem passa, em todo o território nacional a ser uniformizado e oficializado em duas categorias distintas, a saber: o curso de Enfermagem propriamente dito, com trinta e seis meses de duração, e o curso de auxiliar de enfermagem com 18 meses de duração, (SAUPE, 1998,p. 39).

Esta diferenciação, em termos de formação para uma mesma área de conhecimento, deve-se ao fato de que, já naquela época, consideravam-se as dificuldades de tempo, investimento e área específica de atuação do profissional enfermeiro, sendo, então, considerada a necessidade de um profissional que tivesse uma capacitação mais reduzida para atuação técnica voltada, prioritariamente, para a área da assistencial individual/ curativa no âmbito hospitalar, denominando-se o profissional com este perfil de Auxiliar de Enfermagem.

Para o curso de formação do profissional enfermeiro, era exigida, para ingresso, a conclusão do ensino secundário e “uma nova era parece marcar o ensino de campo, substituindo o enfoque dado, anteriormente, à aquisição de habilidades, através de repetições excessivas de um mesmo procedimento técnico, por uma atuação mais diferenciada ao paciente, considerado como ser integral” (SAUPE, 1998, p. 41).

Também é necessária a leitura deste tempo e realidade histórica no que diz respeito à área de atuação dos profissionais de enfermagem deste período. Se em “1943, entre 334 (trezentas e trinta e quatro) enfermeiras em serviço ativo, diplomadas pela Ana Néri, 221(duzentas e vinte e uma), 66% trabalhavam em saúde pública e 32(trinta e duas), 9,5% em hospitais {...} em 1950, no levantamento realizado por Alcântara (1963), temos que 49,4% das enfermeiras se

encontram no campo hospitalar e 17,2% no campo da saúde pública” (SAUPE, 1998, p. 42), evidenciando-se assim a necessidade de uma nova estruturação do ensino da enfermagem com base no mercado de trabalho. Note-se, aqui, a falta de registro nos documentos oficiais do curso sobre as reais necessidades sociais em termos de assistência à saúde na época, em nossa cidade e estado.

O Curso de Enfermagem da PUCPR registra, em ata, uma reunião, quatro meses depois da fundação, realizada com a finalidade de discutir e aprovar o projeto e o regimento, sendo relator do projeto o Irmão Raul Clemente.

Outro dado relevante da fundação do curso está registrado:

No diário oficial de 20 de maio de 1954 pela portaria nº281 de 17 do mesmo mês dá-se o registro: O ministro de Estado da Educação e Cultura nos termos do artigo 775, de 6 de agosto de 1949 e atendendo a quanto se contém no processo nº107.289-53, resolve: Artigo único- É concedida autorização para funcionamento do curso de enfermagem da Escola Madre Léonie, mantida pela Congregação de São José e com sede em Curitiba, capital do Paraná (ATA, 02 de JUNHO de 1954, livro nº6515, p.03).

As aulas de início do curso foram marcadas para o dia 16 de junho de 1954, já que havia candidatas aguardando ingresso no curso desde o início do ano. Nesta mesma data foi realizada uma missa em ação de graças, celebrada pelo Exmo. e Revmo. D. Manuel da Silveira D’Elboux. A aula inaugural foi ministrada pelo Grão Chanceler D. Manuel da Silveira D’Elboux. Nesta ocasião, foram divulgadas as “cadeiras” a serem lecionadas no curso, conforme legislação federal vigente. É possível, neste momento, deduzir que o trabalho a ser iniciado pela escola se adequava literalmente à política educacional da época, valorizando conteúdo e “grandes nomes” profissionais. Entretanto, não consta registro sobre a questão metodológica; por conseguinte, acredita-se que acompanhou o paradigma da época, assentado na reprodução do conhecimento repassado pelos “iluminados da época”.

O corpo docente, no período de 1954 a 1957, era composto de profissionais assim qualificados: 09 enfermeiros e 34 professores. Entre as enfermeiras, citamos Habyael Maria de Souza, cedida pela escola de Enfermagem do Rio de Janeiro, como colaboradora do estágio de Saúde Pública e D. Maria das Graças Negromonte, como monitora em Enfermagem em Clínica Psiquiátrica.

Embora houvesse, no encerramento das matrículas, 10 candidatas, a primeira turma iniciou com um contingente de 7 alunas, em razão de três

desistências. Dois problemas foram considerados relevantes para a continuidade da escola: a impossibilidade de isonomia salarial dos professores com os outros profissionais de instituições de ensino superior, e a dificuldade de recrutamento de alunas. Para o primeiro problema, não houve proposta de solução, uma vez que a escola “estava lutando com dificuldades” (ATA de 23 de setembro de 1954, livro nº 6515, p.04); para o segundo problema, foi proposta a formação de uma comissão de propaganda e a publicação, pela escola, de artigos dos professores sobre a enfermagem.

Cabe, neste momento, senão uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto, ao menos o registro de algumas dúvidas. As dificuldades apontadas estariam ligadas a problemas encontrados por todas as escolas em fase de organização? Neste caso, não seriam mais acentuadas por ser um curso de enfermagem voltado para uma clientela exclusivamente feminina? Ou ainda por ter um corpo docente composto ou por religiosos, ou por médicos, ou por mulheres professoras ou enfermeiras, que historicamente, conseguiam seus proventos por outras profissões mais valorizadas socialmente? Os profissionais envolvidos esperavam uma recompensa mais divina e transcendente do que monetária e mundana?

A Segunda turma contou com 11 candidatas inscritas, num primeiro momento; por este motivo, foi suspenso o exame vestibular, uma vez que este exame só era exigido pela regulamentação federal quando o número de candidatos excede o de vagas ofertadas. O curso do ano de 1955 teve início com 19 alunas. Na data de 07 de julho de 1955, foi questionada a possibilidade do cumprimento do artigo 5º da lei 775/49, que se refere à exigência de curso secundário ou equivalente para ingresso em escola de Enfermagem, a partir de 1957.

Um relato importante, registrado em ata, refere-se ao fato de que, desde outubro de 1956, o corpo docente da escola de Enfermagem se preocupava com o estudo de temas relevantes para a época, que contribuíssem para aumentar o universo de conhecimentos dos docentes. Especificamente, nesta época, o assunto escolhido para uma “dissertação”, por parte do Revmo. Frei Fidelis, foi a Origem do Poder Civil. Outro tema considerado importante foi a “Eutanásia”, que continua atual, mesmo após decorridos 45 anos. Nessa ocasião, também, foram estruturadas as áreas de Saúde Pública e Clínica Psiquiátrica.

Os registros apontam que os estágios eram realizados sob forma de filiação na Escola de Enfermeiras Madre Maria Teodora, em Campinas, na Clínica Obstétrica da Santa Casa de Misericórdia de Curitiba e na de São Paulo. O estágio de Clínica Pediátrica prescrevia visitas em hospitais, para conhecimento de outros locais de trabalho da enfermagem. Como complementação, é indicado, para o estágio de Psiquiatria, “O Hospital Psiquiátrico São Pedro de Porto Alegre” (ATA de 24 de outubro de 1956, livro nº6515, p.06).

Um aspecto apontado nos relatos e julgado muito importante é o de que, neste mesmo ano, foram oficializadas as disciplinas do terceiro ano do curso, a saber: no **primeiro semestre**, Doenças Transmissíveis e Tropicais, Ortopedia, Neurologia e Psiquiatria, Ginecologia, Urologia e Psicologia; no **segundo semestre**: Sociologia, Tisiologia, Dermatologia, Massagem, Fisioterapia e Socorros de Urgência. Foi ressaltada a necessidade de serem efetuadas modificações nos programas “a fim de evitarem-se repetições e facilitar o aprendizado das alunas” (ATA de 21 de novembro de 1956, livro nº6515, p.sn).

Cabe ressaltar a sugestão sobre “reunião de grupos de professores da cadeiras afins para a revisão dos programas”(ATA de 21 de novembro de 1956, livro nº6515, sn) , condição pedagógica que permanece pertinente e presente em nossa realidade acadêmica até os dias de hoje.

Outra prática que cabe na realidade atual, mas que remonta a décadas passadas, é a proposta de divulgação do curso nos colégios de ensino médio, visando a um maior esclarecimento aos alunos a respeito do que é ser enfermeiro, e de que forma o curso da PUCPR é estruturado e desenvolvido. O registro em ata permite conhecer os colégios envolvidos na proposta:

O programa de divulgação foi realizado por meio de palestras, nos colégios: São José{...}, Instituto de Educação {...}, Colégio Nossa Senhora de Lourdes {...}, Divina Providência {...}, Colégio São José de Castro {...}, Colégio Santa Cruz {...}, Escola Normal de Ponta Grossa {...}, Ginásio Sant' Ana {...} e Ginásio Regente Feijó {...}. Em todos foram distribuídos folhetos alusivos à enfermagem. Encontramos em todas, entusiasmo e boa vontade, chegando algumas a procurarem informações na secretaria da Escola. (ATA de 21 de novembro de 1956, livro nº6515, p.07).

No início do ano de 1957, o assunto de maior importância e interesse foi a apresentação e explicação da nova Lei Orgânica, que regeria o ensino de Enfermagem no Brasil, possivelmente influenciada pelo novo modo de ver e viver saúde em nosso país, o que foi evidenciado mais fortemente a partir do ano de

1959, no qual “com o extraordinário crescimento da população previdenciária, a saúde pública perde gradativamente sua antiga importância, cedendo lugar à atenção médica individual. Esta, por sua vez, sob pressão do complexo médico industrial, tecnifica-se cada vez mais, revestindo-se rapidamente de tendências privatizantes.(Almeida, s.d., p.15, in SAUPE, 1998, P. 42).

Em 14 de março de 1959, em reunião do Conselho Diretor da Sociedade Paranaense de Cultura, presidida por D. Manuel da Silveira D’Elboux, então presidente, deliberou-se pela criação de uma universidade católica:

O pressuposto acadêmico, legalmente exigido, já existia, constituído pelas diversas instituições de ensino superior católicas existentes em Curitiba, nem todas adjetivadas, de maneira formal, com o qualitativo de católicas, mas todas católicas: Escola Católica de Filosofia de Curitiba{...}, Escola de Serviço Social do Paraná{...}, Escola de Enfermagem Madre Léonie {...}, faculdade Católica de Direito {...}, Faculdade de Ciências Médicas do Paraná{...}, Faculdade Católica de Ciências Econômicas do Paraná {...}e o Círculo de Estudos Bandeirantes, entidade cultural, mantida por um grupo de abnegados intelectuais católicos (O Estado do Paraná, 26 de dezembro de 1999, Leopoldo Scherner).

O primeiro reitor da PUCPR foi D. Jerônimo Mazzarotto, que esteve à frente da instituição por quinze anos. Nos anos que marcaram o início das atividades da nova universidade, as faculdades ou escolas se mantiveram autônomas em seu regimento, sua contabilidade e seus concursos vestibulares. Foi doado pelo então governador do estado, Sr. Moisés Lupion, o antigo hipódromo da cidade, localizado no bairro do Guabirota, para ser construído o futuro campus universitário. Nesta época, o curso de enfermagem funcionava junto ao Colégio São José, a Maternidade Nossa Senhora de Fátima e a Santa Casa de Misericórdia.

Há carência de informações sobre a incorporação, pela Universidade Católica do Paraná, da Escola de Enfermagem Irmã Madre Léonie. Existe apenas o relato, em ata de reunião de dezembro de 1969, de que aquela seria a última reunião da Congregação de Professores, apesar de a situação da escola não estar ainda totalmente definida. Cabe, entretanto, este registro: “em futuro mui próximo, passará para a Sociedade Paranaense de Cultura, quando for definido o acordo oficial entre as duas Entidades {...} Somente uma religiosa continuará à disposição, sendo que a Reitoria aceita enfermeiras para as aulas de enfermagem e atendimento dos estágios. (ATA de 05 de dezembro de 1959).

A partir de 1960, ano de sua agregação pela Universidade, a Escola de Enfermagem Madre Léonie passa a ter representação junto ao Conselho Universitário da Universidade Católica do Paraná.

Adequando-se novamente ao mercado empregador e não às necessidades da comunidade, o currículo do curso de enfermagem é reformulado e oficializado pelo Parecer 271 de 19 de outubro de 1962, com uma parte geral e duas partes alternativas para especialização opcional (Ministério da Saúde, 1974, in SAUPE, 1998, p. 42). Era um currículo com enfoque eminentemente tecnicista, centrado no modelo biomédico de atenção à saúde. Na estruturação curricular, sem a oferta de disciplinas básicas e/ ou de cultura geral, ficando também o campo de atuação profissional da saúde pública à margem desta formação básica.

Na ata da primeira reunião, de 23 de maio de 1968, consta que o “assunto capital da reunião” foi a “Reforma Universitária”, sob a coordenação do professor Dr. Carlos Franco F. da Costa. Nesta ata, os registros mostram que a primeira finalidade da referida reforma seria a integração das escolas dentro da Universidade e a integração dos currículos em cada escola. Também foi decidido, nesta reforma, otimizar “tudo o que cada Escola já possui, seja em relação ao pessoal técnico habilitado, seja em material didático, científico, laboratórios {...} Posto à disposição da comunidade, utilizará quem dele tiver necessidade”. (ATA de 23 de maio de 1968, livro nº6515, p.sn). Como resultado da integração das escolas, criam-se os departamentos que “visam evitar a duplicidade de assuntos dentro dos programas, sem contudo, prejudicar a integridade e qualidade dos mesmos”, (ATA de 23 de maio de 1968, livro nº6515, p.sn).

Fica evidente, pelo conteúdo da ata, o caráter reducionista e tecnicista característico da época, que deveria ser empregado no ensino da enfermagem. A principal finalidade da Escola era capacitar enfermeiras para que, em breve, formassem um número significativo de profissionais eficientes capazes de exercer a profissão: “a formação da enfermeira visa à educação e o aprendizado, e isto dentro da área dos objetivos da mesma formação. Deve ser eliminado do currículo, o que não tem utilidade para a enfermeira”, (ATA de 23 de maio de 1968, livro nº6515, p.sn). O ensino se daria por de meio etapas a serem vencidas, sendo que, no 1º semestre, se daria a parte de treinamentos básicos e, no 2º semestre, o ensino de correlação dentro do mesmo programa; deduz-se, daí, a proposta de um ensino básico voltado para o fazer.

Uma proposta fundamental para o ensino, na época, e que é perseguida pela enfermagem até os dias de hoje é o ensino com **pesquisa**. Fica também oficializado que o aluno cumprirá um programa denominado eletivo, que conforme registros, determina que : “{...} o aluno, de livre escolha ou por indicação do professor, recebe uma pesquisa e a ela vai dedicar-se durante o curso {...} Este programa eletivo põe o discente em contato com todos os professores do curso, para ser orientado em todos os aspectos da sua pesquisa” (ATA de 23 de maio de 1968, livro nº6515,p.15).

Importa ressaltar também o registro que revela o entendimento de alguns professores do curso de enfermagem de que, “não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende”. Essas constatações evidenciam ainda mais a necessidade de não somente questionar-se e mudar o “**que se faz**”, mas principalmente o “**como se faz**”, isto é , em que bases metodológicas se estabelece o processo ensino-aprendizagem nas salas de aulas, nos campos de estágio, nos laboratórios.

Em outubro de 1968, a escola vive, por assim dizer, a sua primeira grande crise, relatada em ata de reunião extraordinária de 17 de outubro: por “falta de elementos profissionais”, isto é, de irmãs da congregação que se dispusessem a lecionar no curso, uma vez que muitas delas, formadas em enfermagem, não tinham inclinação para o magistério. O entendimento por parte dessas irmãs era o de que elas se portavam de maneira mais produtiva e mais satisfeitas, desenvolvendo os seus trabalhos em outros postos de serviço, relacionados com a prática da enfermagem. Consta dos registros oficiais, ainda, como agravante dessa crise, a insatisfação por parte de alunos e professoras com o campo de estágio utilizado pelo curso.

No caso específico do Curso de Enfermagem da PUCPR, os problemas relacionavam-se com a Santa Casa de Misericórdia de Curitiba, que estaria, como campo de estágio, aquém das expectativas de docentes e discentes do curso. Este cenário não era particular da escola de Curitiba, manifestando-se também em outras escolas sob a responsabilidade das irmãs. Nesta ocasião, os componentes do curso mobilizam-se para que a possibilidade de “sacrificar algumas instituições, em benefício de outras, visando outrossim, preparar melhor as Irmãs para futuras missões” (ATA de 17 de outubro de 1968, livro nº6515,p.17), não inviabilizasse o futuro da escola.

Como proposta de encaminhamentos para a solução destes problemas, os professores, na reunião de outubro de 1968, sugeriram que fossem contratadas enfermeiras leigas com tempo de dedicação integral à escola, bem como outras sugestões, que a seguir são relatadas: foi proposto que se recorresse a outras congregações, para recrutamento de religiosas e que também fossem convidadas professoras de outras escolas em tempo parcial, uma vez que, segundo a Irmã Diretora, no momento, não havia condições de contratações em tempo integral. Após muitas análises, constatou-se que seria necessária a contratação de seis professores novos para o ano de 1969. No entanto, não havia, em Curitiba, seis enfermeiras "alto padrão", com disponibilidade para o ensino.

Decidiu-se, por isso, apresentar as dificuldades ao Conselho Universitário, uma vez que a Universidade Federal teria interesse em receber a escola. Cabe ressaltar a oposição por parte do corpo docente para a possibilidade de um acordo com o Hospital de Clínicas, que obteve como resposta por parte da professora enfermeira chefe do referido hospital, que a oferta seria possível desde que as aulas fossem ministradas no próprio hospital, uma vez que as professoras trabalhavam como enfermeiras em tempo integral naquela instituição.

Na mesma ata foi registrada opinião de um professor, que resumia o pensamento e o desejo do corpo docente, posicionando-se da seguinte forma:

elabore-se um relatório do que se julgar bem fazer, apresente-se o mesmo ao Capítulo Provincial, para que se pondere e decida. O corpo docente está pronto a ajudar no que lhe couber. Estamos convictos de que o fechamento da Escola ou transferência para outra instituição, tomaria aspecto de fracasso, que redundaria em prejuízo para o Estado, para a Universidade Católica, para a Congregação e para a Igreja (ATA de 17 de outubro de 1968, livro n.º 6515, p.17).

É possível destacar também a posição dos discentes do curso, por meio de seu representante oficial: "assegurou que as alunas discordam dessa possível atitude, lastimando não tanto pelo preparo técnico e científico que outras Escolas lhes darão certamente, porém, muito mais, pela formação moral, pelo ambiente bom que encontraram aqui" (ATA de 17 de outubro de 1968, livro nº6515, p.18)

Após alguns anos, com a desistência de algumas instituições católicas de continuarem à frente da administração das escolas e faculdades, os Irmãos Maristas assumiram, oficialmente, a direção da então Universidade Católica do Paraná em 22 de dezembro de 1973.

A ata da reunião de junho de 1976 destaca que, por falta de número significativo de candidatos para o curso de habilitação em Obstetrícia, este curso seria suspenso, reforçando, com isso, a tradição da enfermagem de que, enquanto profissão, se preocupa muito mais com o fazer, muitas das vezes baseado mais no empírico adquirido na prática do cotidiano de trabalho do que com o saber fazer, embasado na formação/ capacitação teórica.

Nesse ano, ainda no mês de agosto, é sugerido pela então chefe de departamento, que pelo menos duas professoras deveriam participar do curso de especialização, que seria ofertado no ano de 1977. Nesta mesma data, também, foi ofertado um curso de mestrado; porém, possivelmente por falta de formação necessária por parte dos professores, não foi estimulada a participação de nenhum dos membros do corpo docente.

No mês de setembro de 1977, foi proposta uma modificação no currículo do curso, cujas as principais alterações reforçaram a formação centrada numa visão tecnicista.

Seguindo a política vigente no país para a enfermagem e para o ensino na década de 70, mais uma vez é destacada em ata a oferta de cursos de especialização, sendo incentivada, por parte da direção do curso, a participação de professores.

É reconhecido, hoje, que a necessidade de especialização na enfermagem, nessa época, se deu com o objetivo de se acompanhar a crescente especialização e incorporação de tecnologias desenvolvidas pela especialidade médica. No entanto, acredita-se que haveria necessidade de maior capacitação teórica e prática para o desenvolvimento de uma enfermagem de melhor qualidade no trabalho desenvolvido com a clientela dos serviços de saúde, bem como o desenvolvimento de uma enfermagem com significação social enquanto profissão na área da saúde.

É bom ressaltar que, nesse ano (1977), pela primeira vez é registrada em ata a oferta de um curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior. O ingresso a esse curso foi ofertado a todos os docentes, inclusive os enfermeiros. Esse curso seria de fundamental importância, uma vez que, na maioria das vezes, os enfermeiros não têm formação pedagógica. Portanto, a sua ação docente retrata o que realizam no trabalho e não como "professores de enfermagem", com competência para tal.

Reforçando este pensar, é destacada em ata do mês de março de 1977, a necessidade de elaboração de um planejamento das disciplinas e para que não houvesse dúvidas quanto a este planejamento, seria montado um instrumento modelo, que deveria constar de informações sobre a parte prática, a parte teórica bem como os objetivos das disciplinas.

Enquanto, no Paraná, na década de 70, mais especificamente na UCP de Curitiba, existia o incentivo para que os professores aderissem aos cursos de especialização, nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo já existia, para os profissionais enfermeiros, a possibilidade de acesso a uma formação no nível de mestrado.

No mesmo período, segundo ata de reunião, pela primeira vez, a chefe do departamento manifesta a necessidade de se fazer uma avaliação por parte dos alunos do curso de enfermagem. Houve, no entanto, resistência por parte de alguns professores, argumentando que esse procedimento já havia sido proposto, mas não dera certo, tendo em vista que os alunos limitaram-se a criticar o curso de maneira considerada inadequada, fazendo uso da crítica pela crítica, sem propostas de construção, mudanças ou responsabilidades a serem assumidas por todos: docentes, discentes e administração.

Destaque importante apontado nas atas de reunião do Curso de Enfermagem é o fato de as professoras estarem à disposição para assumirem a responsabilidade de lecionar qualquer matéria da área específica da enfermagem. Apesar de o enfermeiro ter uma formação generalista, a prática profissional nos leva a uma identificação maior com esta ou aquela área de atuação, quer por maior afinidade, quer pela prática imposta pelo mercado de trabalho, fator que deveria ser respeitado também em nossa prática docente.

Mesmo tratando-se de um período histórico com predominância da pedagogia tecnicista, com forte influência no ensino da enfermagem, a herança do ensino tradicional ainda deixava marcantes impressões na prática pedagógica. Tal afirmação é possível, observando-se a ata que registra reclamações dos alunos quanto ao desenvolvimento dos estágios, por não se conhecerem os objetivos, as atividades a serem desenvolvidas, bem como o pouco conhecimento teórico por parte dos professores sobre patologias, ou a falta de conhecimento prévio da situação dos pacientes, entre outras.

A análise das atas mostra que o professor se colocava como o detentor do saber e das informações, repassando aos alunos somente o mínimo considerado necessário para a realização da “tarefa” daquele momento. É possível também deduzir que, nesse período, aliaram-se ao ensino tradicional da enfermagem, as características do ensino com forte perfil tecnicista, curativo e individual, que a exemplo do perfil nacional também caracterizava o curso de enfermagem da UCP.

Outro fato que denota a tendência tradicional e tecnicista é a reivindicação dos alunos por uma maior carga horária para algumas disciplinas básicas, entendendo-se por “disciplinas básicas”, os conteúdos que, tradicionalmente, são valorizados na área das ciências biológicas como: anatomia, neuroanatomia, fisiologia, imunologia, bioquímica entre outras.

Essa reivindicação ainda hoje está presente na fala dos alunos. No entanto, na atualidade, existe, por parte dos professores, o entendimento de que o necessário não é uma maior carga horária para esses conteúdos, mas sim uma maior e melhor avaliação desses conteúdos e dos pressupostos metodológicos essenciais, necessários para a formação do profissional enfermeiro.

Outros aspectos importantes a serem destacados nas atas das reuniões do curso são as preocupações constantes com o conteúdo das disciplinas, os Padrões Mínimos de Assistência de Enfermagem, a utilização de pré- testes no ano de 1980, com a preocupação em relação ao que deve ser cobrado, e não em como devem ser cobrados os pré- requisitos das disciplinas, reforçando, com isto, a postura de pouca preocupação com a prática docente no que se refere à metodologia utilizada em sala de aula.

No início dessa década, recomeça a preocupação do curso em relação às atividades de pesquisa, com a participação da então diretora do curso de enfermagem Prof. Neuza Ramos da Semana de Pesquisa em Enfermagem realizada em Brasília no mês de março de 1982. Nesse encontro, foram discutidas as linhas de pesquisa para a enfermagem, ficando proposto que os trabalhos deveriam abranger a profissão, a assistência, a estrutura e o funcionamento dos cursos de pós- graduação, bem como as metas principais para a capacitação do corpo docente das escolas de enfermagem. Essas metas a serem perseguidas e alcançadas, seriam de: 60% de mestres e 30% de doutores, não sendo porém citado em ata o prazo que as escolas teriam para alcance das metas.

Nesta oportunidade, também foi discutida a possibilidade da criação do primeiro curso de especialização para enfermeiros em Curitiba, que seria ofertado pela Universidade Católica do Paraná, na área da Enfermagem Comunitária, com ênfase na Assistência Materno Infantil.

Na semana de Enfermagem do ano de 1982, a Prof. Selma Campestrini, então docente do curso de enfermagem, lança o seu primeiro livro “Alojamento Conjunto Mãe Filho e a Enfermeira”, e no ano de 1990, a mesma professora defende sua Dissertação de Mestrado, também na área materno-infantil. Nesse ano, novamente é apresentado um novo currículo para o curso de enfermagem.

A Universidade Católica do Paraná, passa, a partir de 1985, a denominar-se Pontifícia Universidade Católica, segundo registro do professor SCHERNER (1999): “Após 26 anos de existência, pelo Decreto n.º 112/85/8, de 06 de agosto de 1985, da Santa Fé, lhe é concedido o título de Pontifícia, que, se por um lado lhe reconhece o valor, a seriedade, a confiança, a ortodoxia, por outro lado, lhe passa a considerar, mais seriamente, a sua responsabilidade ante “a Cidade dos Homens e a Cidade de Deus” (O ESTADO DO PARANÁ, 26 de dezembro).

Em julho de 1991, é citada em ata a necessidade de preparação, recrutamento e formação dos professores da PUCPR, porém sem maiores elementos sobre o enfoque destes procedimentos, como, por exemplo, se a preocupação com a metodologia adotada e desenvolvida no processo ensino/aprendizagem era uma preocupação da época. Ainda nesse ano, o curso de Enfermagem foi escolhido como curso piloto para testagem do documento de auto-avaliação elaborado pela PROAC.

Neste momento, fica patente uma grande preocupação com o rigor na avaliação dos alunos, pela crença histórica de que, por ser uma universidade particular, o fato de o aluno “pagar” para estudar, lhe dá o direito de ser “aprovado automaticamente”. É cobrado então por parte de professores e alunos, do curso, um maior rigor nas avaliações, tanto para melhorar a qualidade do curso, quanto para quebrar esta imagem preconceituosa da facilidade de conclusão de um curso universitário na PUCPR.

No ano de 1992, tem início , por parte dos professores do curso, com maior ênfase, a preocupação com o acesso ao mestrado, sendo então ofertadas duas possibilidades: a primeira na própria instituição com o mestrado em educação

e outra, junto à Universidade Federal do Paraná, na área de atuação específica da enfermagem.

Em 1993, foi discutida a proposta do corpo docente do curso, da criação de uma assessoria técnico- pedagógica, com ênfase novamente nos conteúdos e não nas metodologias.

No ano de 1995, inicia-se, ainda, de maneira bastante sutil, a preocupação da instituição com a função do docente. O então reitor da PUCPR, Prof. Euro Brandão, solicita uma reflexão com o intuito de conscientizar o docente para que não seja apenas professor e sim um educador, que se preocupe com o desenvolvimento do aluno durante todo o ano letivo e não apenas no final, quando as dificuldades dos discentes ficam mais acentuadas.

Começa, então, a preocupação “formal” com a qualidade do ensino, com palestras, contato com outras escolas de enfermagem para obter informações, ocorrem discussões acerca do processo ensino/ aprendizagem, organizam-se grupos de estudo entre os professores do departamento para discussão da nova proposta curricular.

Os registros mostram também uma grande preocupação com a carga horária e o conteúdo das disciplinas, sem referência, contudo, à prática pedagógica adotada em sala de aula. Entretanto, há uma preocupação demonstrada pelos professores considerados “da área básica”, sobre a importância de integração entre os mesmos e a adequação dos conteúdos a exigência do mercado de trabalho. Fica aqui a observação de o que mais necessário, ainda, em relação a este mercado, é a discussão e o entendimento de que existem no mínimo dois mercados ou seja, o mercado que emprega o profissional enfermeiro e o mercado que “consome” o trabalho desenvolvido pelo enfermeiro. Também é fundamental ressaltar que nem sempre a lógica e as exigências concordam nestes dois segmentos. A análise dos registros reforça também a idéia de que a integração deveria acontecer de maneira formal com programação de reuniões.

A partir das discussões sobre a nova LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria aprovada sob nº 9394/96, em dezembro de 1996, houve a preocupação com a reformulação do currículo exigida pela lei. Isso causou dificuldades originadas pela ausência de consenso entre a Comissão de Currículo e o CONSUN, provocando atraso para a conclusão da proposta final.

Constatou-se, porém, a consciência da importância e da necessidade fundamental da integração interdisciplinar, bem como o entendimento de que a pesquisa e a utilização das teorias de enfermagem são essenciais para a qualidade e excelência do curso. Para tanto, foi proposto para o início do ano de 1996, uma "Semana de Estudos das Teorias de Enfermagem", visando à adoção de uma teoria de enfermagem para ser implantada no novo currículo.

O ano de 1996 inicia, também, marcado pela preocupação dos professores com as questões da avaliação do processo ensino/aprendizagem. A professora Inês Vian, sobre a questão, salienta que não é possível discutir avaliação sem antes discutir a metodologia utilizada em sala de aula e no campo de estágio.

Em agosto do referido ano, começam os debates acerca dos processos avaliativos dos cursos da PUCPR, com o objetivo de melhoria da qualidade de ensino, na busca de alcançar a excelência. Novamente, é enfatizada, pela coordenação do curso, a importância e necessidade da integração curricular com enfoque na interdisciplinaridade. Para tanto, foi marcada, para dar início à discussão, uma palestra sobre o tema com a Prof^a. Marilda Behrens.

Um fato marcante, nessa época, que não pode ser ignorado, é o de que inicia, na sociedade brasileira, uma grande mobilização em relação às questões da avaliação na educação superior brasileira.

O "Provão", ou seja, o Exame Nacional de Cursos, entra no cenário da educação brasileira, de maneira ambígua e contraditória, nos moldes destacados por SOBRINHO (2000)

A celeuma sobre o Provão que a imprensa brasileira alimentou a partir de 1996 lançou uma cortina de fumaça sobre as várias modalidades de avaliação de educação brasileira. Em virtude disso, avaliação da educação superior no Brasil passou a ser popularmente sinônimo de "Provão". Ou vice-versa, como se não houvesse outras modalidades de avaliação da educação superior. Muita tinta se gastou sobre as virtudes e até desgraças do Provão. Muito pouco se falou sobre avaliação educativa", (p.135).

O ano de 1997 é marcado pela preocupação da capacitação dos professores que, por exigência da lei 9394/96, devem estar titulados em nível de mestrado ou doutorado e é marcado, também, com as questões do vínculo empregatício, que não pode mais estabelecer-se somente na relação horas/ aula,

havendo a necessidade da vinculação por tempo integral de um determinado percentual de docentes .

Esta preocupação aumenta pelo afinilamento, neste contexto histórico, da oferta de emprego por parte das instituições federais, fazendo com que muitos profissionais estejam diversificando os seus locais de trabalho. Daí, então, a importância, a necessidade e a urgência de melhor capacitação do corpo docente do curso de enfermagem da PUCPR. O motivo fundamental é que uma melhor capacitação do corpo docente provocará reflexos positivos e ganhos qualitativos no processo ensino aprendizagem.

O fato de o Paraná não possuir, ainda, oferta do curso de doutorado ,nem de mestrado na área da enfermagem, obriga os interessados a procurarem cursos fora do estado. Entretanto, a universidade, hoje, se mostra favorável a esta busca, oferecendo mecanismos que facilitem a capacitação dos seus docentes.

A partir dessa preocupação, ocorreram negociações entre a PUCPR e a UFPR, para uma cooperação que resultasse num Mestrado Interinstitucional no Paraná, na área da enfermagem, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina. Ressalte-se o estímulo do departamento para que os professores ingressem no Mestrado em Educação ofertado pela PUCPR.

Com a preocupação constante com a construção do conhecimento na área da enfermagem, e com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelo e no curso, e com o entendimento da importância e necessidade da pesquisa como parceira das práticas educativas, a PUCPR contratou, em 1998, a Dra. Imiracy Polak, consultora e pesquisadora junto à CAPES e CNPQ, como orientadora de iniciação científica. Neste ano, também, teve destaque a preocupação com as avaliações que seriam realizadas pelo MEC a partir do ano de 1999, e com a necessidade de preparar o aluno para mais esta avaliação, bem como com a necessidade de um maior investimento nas ações a serem desenvolvidas nos projetos comunitários.

Em que pese toda a movimentação desse ano com as questões do trabalho com pesquisa em enfermagem, com o trabalho comunitário, com a necessidade de melhor capacitação dos docentes do curso no desenvolvimento das práticas educativas, o grande mobilizador/ norteador dos trabalhos passa a ser a construção do Planejamento Estratégico e do Projeto Pedagógico da PUCPR. Este fato passa, então, a ser considerado, neste trabalho, como marco referencial

da possibilidade da grande mudança qualitativa no processo ensino/aprendizagem. Essa nova maneira de construir o processo ensino/aprendizagem poderá ocorrer, também, por meio das inúmeras mudanças propostas e implantadas gradativamente. Acredita-se, porém, que o grande diferencial qualitativo se dará pela mudança da prática pedagógica em sala de aula e campos de estágio.

Por este breve olhar para a história do nosso curso, e sendo ele o reflexo da história da vida, conflitos, lutas, construções, avanços e retrocessos da sociedade brasileira e dos caminhos traçados pela enfermagem em nosso país, é possível fazer duas importantes considerações. Em que pese ainda algumas posturas agregadas ao ensino tradicional e tecnicista no ensino da enfermagem, acredita-se que o curso da PUCPR em muito tem contribuído para a transformação e legitimação da enfermagem em arte e ciência, pela busca constante da excelência do ensino, destacando, ainda, que, deste curso, originaram-se outras escolas de enfermagem em nosso estado.

A dificuldade de uma reflexão aprofundada em termos das metodologias utilizados no processo ensino- aprendizagem, nos documentos analisados (atas das reuniões), foi real e evidenciada nessa análise, pelo fato de estes documentos e também as bibliografias consultadas referirem-se muito mais à estruturação curricular do que às práticas pedagógicas. Isto reforça ainda mais a necessidade e o desejo de “trilhar este caminho” como contribuição para uma melhora qualitativa deste curso.

Talvez seja este um dos momentos mais rico da nossa história, pois vive-se o processo de transformação aqui e agora. Essa vivência está acontecendo com muita intensidade, fazendo crer que a “**verdadeira revolução**” que a comunidade acadêmica está “**fazendo acontecer**” no curso de enfermagem, levará a novos olhares e a novas posturas da parte do corpo docente deste curso. Isso é possível, em decorrência do grande movimento em relação à capacitação específica dos profissionais da educação que pretendem ser, bem como pela concreta reestruturação pela qual o curso vem passando desde o ano de 2000. Mas será, sobretudo, pela mudança na prática pedagógica, que se tornará possível contribuir na formação de profissionais enfermeiros, críticos, reflexivos, participativos, construtores, em conjunto com a nossa sociedade, de uma nova

realidade de vida e saúde em nosso país. É mais do que hora e tempo de o Curso de Enfermagem da PUCPR aventurar-se nesta empreitada.

4 O PROJETO PEDAGÓGICO NO CURSO DE ENFERMAGEM DA PUCPR

Para iniciar-se uma reflexão sobre Projeto Pedagógico é necessário, antes pensar em educação. Pensar não só na conceituação básica de educação, que é entendida por ABBAGNANO (1970) assim: “simplesmente transmitir as técnicas de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir a sua relativa imutabilidade {...}, através da transmissão de técnicas já em poder da sociedade, formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar as próprias técnicas” (p.289). Pode-se, ainda, aceitar a conceituação apontada por LALANDE (1996) quando diz que educação é: “Processo que consiste em que uma ou várias funções se desenvolvam gradualmente através do exercício e se aperfeiçoem” (p.287), ou, ainda, conforme entende CUNHA (1998), que aponta a educação como um: “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança” (p.284).

Nas ciências da saúde e, conseqüentemente, na enfermagem, educação vem sendo compreendida, como enfatiza VASCONCELOS (1997): “uma maneira de fazer as pessoas do povo mudarem alguns comportamentos prejudiciais à saúde” (p.20), ou seja, simplesmente substituir maneiras usuais de agir por outras julgadas sanitariamente corretas. Cabe ressaltar que, tanto esse julgamento como esse ensinamento é, muitas das vezes, praticado por profissionais descontextualizados da realidade de vida e saúde das populações. Essa postura descontextualizada faz com que se trabalhe só com os efeitos dos comportamentos considerados nocivos à saúde, sem procurar entender suas causas.

É portanto necessário compreender a educação de acordo com a compreensão de BEHRENS (1999): “educação como necessidade preeminente para viver em plenitude como pessoa e como cidadão envolvido na sociedade”(p.17). É de fundamental importância que se considere a educação como base para a vivência da cidadania, com o conhecimento e a compreensão oferecidos por BENEVIDES citada por LAMPERT (1999) quando:

apresenta três elementos indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a cidadania: a) a formação intelectual e a informação. A formação do cidadão inicia-se com a informação e a introdução às diferentes áreas do conhecimento. A

ausência e/ou insuficiência de informações reforça as desigualdades; b) a formação moral, vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos; c) a educação do comportamento. Enraizar hábitos de tolerância diante do diferente e divergente. Aprender a cooperar ativamente e subordinar o interesse pessoal ao bem comum,(p.88, 89).

É relevante mais esta contribuição de MORAN (s/d), que reforça a noção de construção, movimento e de afetividade que permeiam o processo educativo quando afirma:

Educar é colaborar para que professores e alunos- nas escolas e organizações- transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional- do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e de trabalho e tornar-se cidadãos realizados e produtivos.

Na saúde e na enfermagem, é preciso alcançar o entendimento de que a educação só pode ser compreendida como: “baseada no diálogo, ou seja, na troca de saberes. Um intercâmbio entre o saber científico e o saber popular em que cada um deles tem muito a ensinar e a aprender”, (VASCONCELOS, 1997, p.20). Nessa perspectiva, é necessário que o enfermeiro assuma a responsabilidade do processo educativo em sua prática profissional, reconhecendo a educação no sentido enfatizado por VASCONCELOS:

instrumento de alargamento do cuidado à saúde na sociedade atual, na medida em que se dedica à ampliação da inter-relação entre as diversas profissões, especialidades, serviços, doentes, familiares, vizinhos e organizações sociais locais envolvidos num problema específico de saúde, fortalecendo e reorientando suas práticas, saberes e lutas, não mais a partir de uma norma considerada cientificamente e universalmente correta, mas a partir de seus interesses, valores e entendimentos, (p.166).

Conforme já mencionado, vive-se, na atualidade, um período de mudanças não só estruturais, mas também mudanças profundas relativas aos valores e concepções que nortearam a sociedade ao longo da história. Espera-se um novo posicionamento do homem em relação ao **ser** e ao **viver** em sociedade. Espera-se, também, que essa nova postura se caracterize por uma diferença qualitativa em relação à anterior. Uma das maiores contribuições, nesse processo, pode ser dada pela relação estabelecida entre pessoas em busca de uma educação libertadora, que contribua para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais solidária.

Portanto, é preciso também uma reflexão sobre o papel da universidade e da “educação superior”.

A Universidade deve ser compreendida como um local de produção de conhecimento. Porém, este entendimento é pequeno demais para uma instituição com tamanha influência na construção social. BUARQUE (1994) nos oferece boa contribuição para um adequado entendimento do papel da universidade enquanto equipamento social: “a universidade deve retomar seu gosto pela aventura”, (p.17). Deve-se, então, esperar que esta instituição assuma o compromisso e a responsabilidade de refletir crítica e coletivamente sobre o passado e o presente, de ser ator e de viver em sociedade, com a finalidade de apontar bases mais concretas de sustentação, com significativo diferencial qualitativo para o futuro da humanidade. BUARQUE (1994), após analisar os doze sustos do final do século para a humanidade, conclui:

Os homens, assustados com o que construíram, podem despertar um sonho: a formulação e aceitação de uma ética que subordine o avanço técnico a novos propósitos civilizatórios nos quais estejam refletidos o direito à liberdade de cada homem e a responsabilidade de cada um deles para participar da construção de uma civilização onde o equilíbrio ecológico seja garantido, onde nenhum ser humano seja excluído do mínimo necessário para a vida livre e criativa e onde o processo civilizatório tenha por objetivo o constante enriquecimento da humanidade em seus valores culturais.

É muito cedo para afirmar que o próximo século realizará este sonho ou, ao contrário, que a marcha da história caminhará para a construção de uma sociedade apartada, com o meio ambiente. Mas, seja qual for o caminho, ele passará pela universidade, (p.16).

Portanto, é necessário que a universidade saia de seus muros e encare a realidade circundante. É preciso que a universidade, enquanto pólo de cultura e produção de conhecimentos, desempenhe o seu papel numa realidade concreta. Que a sua presença produza alterações reais e significativas nesse universo social.

Não se trata aqui de um entendimento simplista e utilitarista da instituição, mas sim o reconhecimento da importância e da necessidade da não alienação, da não exclusão, do não elitismo, tantas vezes reconhecido na postura e na vivência das pessoas que formam o universo de docentes e também de discentes das universidades.

Importa compreender o que significa “ensino superior” Segundo o documento Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998), que cita a definição da Conferência Geral da UNESCO elaborada no

mesmo ano, entende-se que: "A educação superior compreende todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do estado" (p.11). Em que pese o caráter abstrato dessa conceituação, é possível destacar que a educação superior deve ter um diferencial significativo em relação aos outros níveis de ensino. Além de possibilitar a pós-graduação com produção de conhecimento inovador e relevante em áreas específicas do conhecimento, a educação superior tem como responsabilidade maior desenvolver em seus docentes e discentes uma postura crítica e reflexiva, indutora de transformações, mudanças e progressos humanos, e, conseqüentemente sociais. Sobre essa reflexão é possível, ainda, acrescentar a colaboração da UNESCO (1998): "a sociedade tende paulatinamente a transformar-se numa **sociedade de conhecimento**, de modo que educação superior e pesquisa atuem como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações", (p.12).

4.1 O PROJETO PEDAGÓGICO NA PUCPR

Por influência da Lei 9394/96, a partir de 1998, os cursos que compõem a Pontifícia Universidade Católica do Paraná dão início a um processo de reestruturação didático-pedagógica. A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desencadeia um movimento de análise crítica e reflexiva sobre o processo ensino-aprendizagem desenvolvido até então nesta instituição.

Desde o início dos trabalhos, houve a precaução para que essa nova reestruturação institucional não fosse apenas um movimento referente a uma demanda social. Procurou-se fazer dessa tarefa uma possibilidade de crescimento. Como afirma JULIATTO (2000): "Os tempos atuais exigem visão, coragem e disposição para mudar" (p.09).

O processo de mudança deveria sustentar-se no entendimento de que se deve superar a preocupação em **bem ensinar**, avançando para o cuidado com o bem aprender. Isto significa acrescer à preocupação em **administrar uma boa**

aula, a necessidade da certeza, por parte dos alunos, da qualidade de compreensão e valia do conteúdo trabalhado.

Numa sociedade cada vez mais desenvolvida, competitiva e exigente quanto às qualificações profissionais, se faz necessário aliar o desenvolvimento tecnológico ao desenvolvimento humano. É essencial portanto, **“aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser”** (Diretrizes para o Ensino de Graduação Projeto Pedagógica PUCPR, 2000, p.13).

Buscou-se, ainda, o entendimento de que um projeto pedagógico deve ser uma construção coletiva, mas deve também estar em sintonia com a identidade e as definições institucionais. Não é, portanto, um trabalho em que seja possível a “compra” e “implantação” de um “pacote fechado” de normas, diretrizes e orientações de reestruturação institucional.

Para tanto, contribui o documento intitulado Diretrizes Internas para a implantação dos Projetos Pedagógicos da PUCPR para o ano de 2000:

As exigências oficiais (por exemplo: as normas e diretrizes curriculares do governo) e a “cultura” existente no meio universitário e na instituição precisam ser “traduzidas”, adaptadas ou alteradas para permitir o desenvolvimento de todos no trabalho de consecução de um projeto pedagógico da PUCPR que seja uma efetiva contribuição social e de alto valor científico e educacional, (p.01).

O objetivo dos projetos pedagógicos deve ser o de dar base para uma nova proposta educacional ou reinserir em novos contextos antigas propostas reformuladas. Ele é uma ação política dentro de um processo de reorganização institucional. Por ser uma ação processual e política, ele se apresenta como algo contínuo sempre em movimento, uma ação não conclusiva, com uma visão dialética. Ou seja, da análise de um determinado contexto surge um novo posicionamento frente à realidade. Esse novo contexto, por sua vez, irá gerar também novas análises, com novas reelaborações e posturas, e assim sucessivamente, construindo um novo ou um reelaborado modo de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Nessa elaboração, cabe a contribuição de GUIZI (2000), no documento intitulado O Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem da PUCPR, quando destaca que é necessário: “Compreender o projeto pedagógico como um instrumento orientador do processo educativo, isto é, do processo de ação-reflexão-ação, pressupõe superar a idéia de um documento elaborado a priori

como um plano rígido a ser seguido. Deve, sim, ser um, {...} indicador de rumos que favorece a análise dos resultados do esforço coletivo para uma educação emancipadora (p.01)".

A implantação do projeto pedagógica da PUCPR foi acompanhada de encontros para discussão da proposta, de oficinas para auxiliar os professores no processo reflexivo, para elaborar uma nova ação docente. Em encontro com professores LÜCK (s.d.) propôs que: "O processo de elaboração de um projeto pedagógico se constitui em atividade contínua e aberta, caracterizada pelo espírito empreendedor, pela sinergia coletiva, visando à melhoria permanente e ao aumento do potencial realizador, segundo uma ótica integradora" (p.01). Ele é, portanto, uma construção coletiva, que busca na realidade institucional as diferenças e contradições, para com elas trabalhar administrando conflitos. Na construção de um projeto pedagógico é necessário que se tenha sempre presente o entendimento de que, nessa elaboração, é preciso trabalhar as culturas, as questões já tradicionalmente consolidadas nas instituições, bem como detectar as necessidades de mudança.

O Projeto Pedagógico se apresenta como uma experiência altamente enriquecedora; porém, na maioria das vezes, caracterizado pelo conflito, revelador de instâncias que necessitam de readequações, necessitando, portanto, ser a representatividade do corpo social dos cursos e da instituição.

O trabalho desenvolvido pela PUCPR, e que resultou na idealização do Projeto Pedagógico hoje oficializado pela instituição tem por base os pressupostos contido no documento intitulado **Diretrizes para o Ensino de Graduação- Projeto Pedagógico**. A apresentação do documento, ressalta que o mesmo dará bases para o estabelecimento de um contrato que "orientará as relações humanas que constituem e configuram a PUCPR e o seu compromisso com a vida, com o conhecimento e com o futuro da juventude que confia na instituição"(p.09). A análise do documento permite apontar que os gestores da PUCPR tomam, como meta, apresentar pontos norteadores do trabalho, além de fundamentar a proposta a ser construída. O conceito que fundamenta estas diretrizes está embasado na conceituação de praxis, ou seja: "agir, refletir criticamente sobre a ação e voltar a agir, levando em conta a reflexão feita", (p.12). Este é um movimento que deve ser feito coletivamente, buscando a autotransformação, entendendo que: "O valor social de uma prática orientada por uma reflexão crítica de toda a comunidade é

muito maior do que o valor de posições ou situações de poder, de mando ou de autoproteção das pessoas”,(p.12).

Neste documento, a educação superior é considerada como um instrumento facilitador de uma sociedade benéfica a todos, desde que o processo educativo tenha por finalidade desenvolver: “aprendizagens significativas para construir cada campo de atuação profissional”,(p.13).

Outro ponto em destaque no documento, aponta a importância do trabalho inter e multidisciplinar. Este trabalho deverá ser desenvolvido visando a uma aprendizagem situada no contexto social, onde o egresso da universidade deverá atuar. Esta aprendizagem, acredita-se, se dará com mais qualidade, se for baseada na problematização da realidade social, buscando a construção de soluções de problemas identificados. Este tipo de ensino pressupõe uma vivência ética, política, construtora de cidadania.

A construção do Projeto Pedagógico, da maneira como foi idealizado, pressupõe ultrapassar paradigmas educacionais tradicionais e tecnicistas, considerando que, embasado numa abordagem progressista, o aluno será um co-participante da construção coletiva, “sujeito dos processos de aprendizagem superior”, (p.14). Uma vez atendidos os pressupostos acima citados, o aluno deverá estar capacitado para transformar a sociedade, e para que isso aconteça, acredita-se que, como condição inicial desse processo, essas capacidades devem primeiro ser despertadas nos professores da instituição.

As diretrizes apontam para a seguinte proposição: “Há expectativa de que a Educação possa constituir a grande condição para fazer com que se concretizem os ideais de paz, justiça, solidariedade, equilíbrio nas relações sociais” (p.18). Como atender a expectativa acima com as práticas pedagógicas do tradicionalismo e do tecnicismo?

O documento aponta para a necessidade de se: “preparar as pessoas para atuarem frente às situações com as quais vão defrontar-se no futuro, com base no conhecimento mais significativo existente”, (p.24). Este objetivo seria mais facilmente alcançado, se o conhecimento fosse sendo construído e apropriado em conjunto, entre alunos e professores, com base na pesquisa e na problematização da realidade, tendo a consciência de que, na atualidade, é necessário deslocar o foco do ensino para a aprendizagem.

É possível afirmar que o documento, quase na sua totalidade, aponta para uma reestruturação do processo ensino-aprendizagem com base nos paradigmas emergentes da educação. Apresenta elaborações como: "participação ativa dos alunos em cada unidade de aprendizagem, exigências feitas em pequenos passos ou etapas de aprendizagem {...} ou, condições apropriadas às características de aprendizagem de cada aluno" (p.28,29).

Porém, nas elaborações feitas em relação ao processo ensino-aprendizagem, é possível identificar que a responsabilidade de ensinar ainda é única e exclusiva de professores e administradores, e que ao aluno cabe tão somente "aprender". Embora esta formulação possa parecer lógica, não é. Como o próprio nome diz, processo ensino-aprendizagem pressupõe movimento, participação, envolvimento, construção conjunta, onde ambos, alunos, professores e comunidade acadêmica "ensinam e aprendem".

Paradigmas progressistas supõem que a relação educativa não se estabelece num cenário de mão única; muito pelo contrário, ela se dá com base na relação coletiva, inclusive com alternância de poder entre os diversos atores.

Outro conceito de fundamental importância que deveria compor, com mais freqüência, o texto é o de transformação. Quando o documento faz uma abordagem sobre os paradigmas educacionais, coloca, como postura de vanguarda, a necessidade de "transformar o conhecimento existente em capacidade de atuar dos alunos" (p.42). Entende-se que o texto deveria referir-se também à importância de que além de "atuar de forma significativa", o aluno deveria atuar de maneira a transformar a realidade.

As contribuições do documento sobre a avaliação da aprendizagem podem ser consideradas "um capítulo à parte". Essas contribuições estão em sintonia com os paradigmas progressistas da educação, quando apontam que a avaliação refere-se aos conhecimentos que estão sendo construídos e/ou aprendidos, não recaindo o foco na pessoa que está envolvida no processo. O documento destaca também que as notas devem ser consideradas como "medidas de desempenho em circunstâncias definidas e não indicam a capacidade de aprender dos alunos", (p.67).

As medidas de desempenho podem e devem ser consideradas como mais um componente do processo de avaliação, entendendo a avaliação como um instrumento a ser utilizado na formação do aluno, uma vez que, por meio dela, é

possível detectar necessidades ou não de retomadas de conteúdos. Não se pode transformar a avaliação num processo de: “julgamento, absolvição ou condenação, dos alunos. No trabalho de ensino, o que importa é auxiliar o aluno a aprender, sempre e progressivamente”, (p.68).

A análise do documento indica que o mesmo pode levar a um distanciamento dos paradigmas emergentes da educação. Ainda que praticamente nada tenha sido dito em relação às necessidades de capacitação dos docentes para desempenhar com qualidade seu papel frente às novas exigências do processo ensino- aprendizagem, o documento é um avanço e uma contribuição importante e fundamental na reestruturação institucional da PUCPR.

4.2 O PROJETO PEDAGÓGICO NO CURSO DE ENFERMAGEM DA PUCPR.

Na enfermagem, a elaboração do Projeto Pedagógico significa a possibilidade de construção de uma proposta que leve a formação de um futuro profissional que em sua prática de trabalho, supere a postura do saber fazer com base unicamente em um conhecimento técnico instrumental, valorizando também o saber ser. Aliado ao saber fazer, o saber ser pressupõe um cotidiano de trabalho, onde se articulam o político e o técnico condizente com as necessidades sanitárias dos usuários dos serviços de saúde.

Esta prática profissional deve ser calcada numa capacitação articulada em áreas de conhecimento e não simplesmente em campos de saber. Esta proposição se sustenta quando se tem o entendimento de que ao enfermeiro não cabe simplesmente o fazer pelo fazer, mas sim o fazer articulando o exercício técnico com o político, isto é, o fazer com postura ética e com competência humana.

Nesta linha de reflexão, portanto, a nova proposta pedagógica do Curso de Enfermagem da PUCPR, segundo o conteúdo do texto **O Projeto Pedagógico de Curso de Enfermagem da PUCPR (2001)**: “resulta de um esforço coletivo voltado para a superação de práticas fragmentárias, decorrentes de abordagens que dicotomizam teoria e prática, conhecimento geral e específico, dimensão técnica e humana que, por sua vez, reforçam outras dicotomias que ainda hoje se

fazem presentes na área da saúde tais como: saúde individual e coletiva, assistência preventiva e curativa” (PUCPR,2001).

Pode-se afirmar que este novo olhar para a prática educativa, na formação do enfermeiro, é perseguido há alguns anos por um segmento desta categoria profissional que possui a compreensão de que as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas provocam também uma nova reestruturação na categoria de trabalhadores da área da saúde. Os questionamentos sobre a prática educativa derivam da compreensão de que o profissional enfermeiro, enquanto profissional que cursou uma escola de “nível superior”, deveria, ter: “a capacidade de aprender a aprender comprometida com o questionamento crítico da realidade na busca da transformação da sociedade em que se vive e se atua” (PUCPR, 2001). Sabe-se que este posicionamento profissional, na maioria das instituições de trabalho e ensino, ainda está longe de ser alcançado. A prática, quer do enfermeiro na assistência, na gerência ou no ensino, ainda é voltada para a valorização dos pressupostos dos modelos tradicional e tecnicista.

No Curso de Enfermagem da PUCPR, porém, já se tem a consciência da necessidade de novas posturas que ultrapassem tais modelos, e se observa o início de uma mudança significativa no processo ensino- aprendizagem. É preciso entender, entretanto, de esta mudança não será fácil, uma vez que, para se desenvolver uma postura crítica e reflexiva, nos futuros profissionais, é necessário, também, que essa postura esteja presente no corpo de professores do referido curso.

A construção do Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem da PUCPR decorreu de um esforço coletivo iniciado em 1998, que resultou nas seguintes concepções, contidas no documento intitulado Projeto Pedagógico. Curso de Enfermagem 2000. O referido curso tem como finalidade propiciar sólida formação geral e humanista, incorporando as dimensões técnica, científico-profissional, ético-político-social, educativa e de liderança. A partir destas dimensões, busca oportunizar o desenvolvimento de aptidões, competências e habilidades para atuar nos diferentes cenários da prática profissional, na assistência à saúde do indivíduo, família e comunidade em todas as fases evolutivas do ser humano, mediante o desenvolvimento de ações voltadas para o cuidado, administração, educação e pesquisa em Enfermagem.

Os pressupostos teóricos que fundamentam o curso estão embasados nas proposições do Plano Nacional de Educação de 1999, buscando que o preparo dos futuros profissionais resulte, nos mesmos, competência para acompanhar, interferir e contribuir na construção das rápidas transformações sociais, objetivando, principalmente as mudanças que estão ocorrendo na atualidade no setor da saúde. Esta nova formulação social deve caminhar no sentido de alcançar direito de oportunidades para todos, reconhecido na promoção da igualdade social.

Neste sentido, o curso agora analisado, deseja como perfil para o seu egresso:

Enfermeiro generalista, crítico- reflexivo com competência técnico- científica, ético- política, sócio- educativa com capacidade para:

- Identificar as necessidades individuais e coletivas de saúde da população, seus condicionantes e determinantes, considerando os pressupostos dos modelos clínico e epidemiológico.
- Intervir no processo saúde/ doença com responsabilidade pela qualidade da assistência/cuidado ao ser humano nos diferentes níveis de atuação, na perspectiva da integralidade da assistência.
- Prestar cuidados de enfermagem, compatíveis com as diferentes necessidades apresentadas pelos indivíduos, família e comunidade em todas etapas do ciclo vital.
- Gerenciar o trabalho da enfermagem em todos os âmbitos de atuação profissional com competência técnico-científica, com sensibilidade ética e compromisso com a democratização das relações sociais.
- Desenvolver programas de educação/promoção à saúde para os diferentes grupos sociais e distintos processos de vida, saúde, trabalho e adoecimento, respeitando os diferentes estilos de vida em saúde.
- Desenvolver programas de educação contínua dos trabalhadores de saúde/enfermagem, mediante um trabalho pedagógico pautado na interdisciplinaridade e na vivência da prática profissional.
- Produzir conhecimento na área da enfermagem que objetive a qualificação da prática profissional e contribua com a qualidade de vida da população. (PUCPR, p.04, 2001).

Para viabilizar o alcance desses objetivos, o Curso de Enfermagem elaborou sua nova proposta pedagógica baseando-se nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação em Enfermagem- SESU/MEC e nas Diretrizes Gerais para os Cursos de Graduação da PUCPR.

O eixo norteador, para a nova estruturação curricular do curso, é o cuidado de enfermagem, que se subdivide em cinco eixos temáticos, a saber: o processo saúde/doença, fundamentos do processo de cuidar, o processo de cuidar na saúde do adulto e do idoso, o processo de cuidar na saúde da mulher, criança e adolescente e por último o processo de administrar.

Esta estruturação curricular compreende, ainda, dentro dos eixos temáticos, as aptidões, competências e habilidades intermediárias, resultando nos programas de aprendizagem e nos projetos integrados. Objetivando ultrapassar a estrutura fragmentada, linear e reducionista advinda do pensamento cartesiano, refletido na organização dos currículos sob o enfoque de disciplinas, a PUCPR passa a organizar seus currículos em programas de aprendizagem.

Por Programas de Aprendizagem, compreende-se a articulação das diversas áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto por diversos professores, bem como, segundo BEHRENS (2001):

A mudança do foco do ensino para aprendizagem permite refletir e sugerir que as disciplinas passem a ser denominadas programas de aprendizagem {...}A sociedade do conhecimento acompanha um paradigma da inter- conexão e de inter- relacionamento. Não se trata de mudar a denominação de disciplinas, mas de criar um novo processo pedagógico. A partir desta concepção, passa-se a analisar e discutir as disciplinas ou os programas de aprendizagem a serem elaborados, de preferência, reunindo os professores por períodos para que possam conhecer todos os programas propostos no semestre e, posteriormente, dos cursos em geral (p.90).

Este enfoque de organização curricular vem sendo construído em estrita consonância com a prática do enfermeiro, respeitando e valorizando os conhecimentos significativos pertinentes a esta prática profissional. Os Projetos Integrados são desenvolvidos ao longo do curso, sendo ofertados a partir do 2º período, em instituições onde o enfermeiro atua profissionalmente, e sua base de trabalho é a pesquisa.

Como metodologia norteadora que possibilitasse um contínuo aprender, optou-se por uma metodologia embasada na metodologia da problematização e do ensino com pesquisa. Com o intuito de aproximar os docentes dessas novas modalidades metodológicas, foi ofertado, no mês de fevereiro de 2001, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba, um curso intitulado Capacitação Pedagógica, que visa a habilitar profissionais da educação e da saúde a trabalharem com a Pedagogia da Problematização.

A avaliação, nesse contexto, conforme documento oficial da PUCPR (2001), é entendida “como atividade indissociável do processo educativo, levando-se em consideração as diferentes formas de produção dos alunos, em diferentes contextos e com caráter formativo” (O Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem da PUCPR, 2001).

Todo esse processo foi vivenciado por alunos e professores do Curso de Enfermagem da PUCPR, buscando a construção coletiva e a vivência democrática. Foram ofertados, aos docentes, cursos de capacitação pedagógica, participação em oficinas, além de terem sido realizadas inúmeras reuniões de discussão, análise e reposicionamento da proposta.

O sentimento que se faz mais presente, hoje, no curso, é de que um importante passo foi dado no caminho da transformação. Também há o entendimento de que, para o novo, não existem fórmulas prontas nem conhecimentos consolidados. Sabe-se, ainda, que nem todas as pessoas que compõem a comunidade acadêmica têm vontade e energia suficientes para mudar.

JULIATTO (2000), afirma: “Fomos convocados pelo futuro e ousamos dar uma resposta. Que ele seja, para a universidade, a antevisão de um novo horizonte. Chegaremos, todos juntos, aonde nossos passos nos conduzirem” (p.09). Pode-se, ainda, afirmar que, para que nossos passos nos conduzam para onde idealizamos chegar, é necessária a avaliação conjunta e contínua por toda a comunidade acadêmica do novo processo agora implantado. Se esta postura de avaliação for de fato adotada, poderemos redirecionar o processo na busca do futuro idealizado.

4.3 A CAMINHADA NA PESQUISA SOBRE A ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NO CURSO DE ENFERMAGEM DA PUCPR

Na terceira etapa da pesquisa, foi realizada em um trabalho envolvendo alunos e professores do Curso de Enfermagem, objetivando analisar as atividades desenvolvidas no primeiro ano de implantação do Projeto Pedagógico.

Para a consecução do objetivo proposto, foi aplicado um questionário (anexo 1), com perguntas abertas e fechadas, aos alunos que ingressaram no curso de enfermagem em março de 2000. Também foram realizadas entrevistas (anexo2) com os professores do curso que participaram do projeto.

De um universo de 60 pessoas, retornaram 46 questionários respondidos, cujas informações serão apontadas na apresentação e análise dos dados. Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foram usados números. O preenchimento do questionário aberto não exigiu assinatura, para garantir o anonimato de cada participante.

Em relação aos professores, também houve a preocupação em garantir o sigilo nas entrevistas. A preocupação em não identificar os participantes deve-se, sobretudo, ao objetivo de garantir, com o anonimato, a livre expressão de cada participante, tornando mais fidedignas as respostas pertinentes à avaliação do primeiro ano de implantação do novo projeto pedagógico do curso de enfermagem da PUCPR. Cabe ressaltar, ainda, que, dos 17 professores convidados para participarem da pesquisa, participaram da entrevista apenas 09. Além disso, não foi possível transcrever uma das entrevistas dada a má qualidade da gravação. Em função do volume de contribuições, foram escolhidos os depoimentos mais significativos .

4.3.1 A Contribuição dos Alunos sobre o Projeto Pedagógico

4.3.1.1 A busca de metodologias significativas no processo ensino/aprendizagem.

Com a finalidade de investigar o posicionamento dos alunos foi proposto o seguinte questionamento: **É objetivo do projeto pedagógico ultrapassar, com uma nova prática pedagógica, o modelo tradicional de ensino centrado no professor, ultrapassar também uma metodologia tecnicista que se concentra nas técnicas de ensino. Busca-se com esse projeto pedagógico uma postura progressista crítica e reflexiva bem como parcerias de trabalho e construções coletivas estabelecidas ao longo do processo ensino/aprendizagem. Na sua opinião este objetivo está sendo alcançado? Por quê?** A grande maioria dos sujeitos participantes desta etapa da pesquisa, posicionaram-se positivamente, em

relação a busca e adoção de metodologias progressista no processo ensino/aprendizagem. Das colocações destacam-se os seguintes enunciados:

“Porque trabalhamos em grupos, onde professores e alunos podem aprender mais. Onde podemos criticar e atuar” (Sujeito 6).

“Porque com essa nova metodologia os alunos buscam, pesquisam mais e obtêm argumentos para uma discussão com os professores e para criticar” (Sujeito 7).

“Pois com esta nova metodologia, há uma maior convivência entre professores e alunos e conseqüentemente um maior entrosamento dos mesmos” (Sujeito 8)

“Possibilita ao aluno entender melhor o contexto social no qual está inserido e desta forma futuramente interagir de maneira mais abrangente, no centro dos problemas que hoje ocasionam a maioria das doenças” (Sujeito 12).

“Pode-se notar uma posição mais ativa do aluno. As aulas práticas intercalando-se com as teóricas, a discussão constante em sala (entre alunos e entre alunos e professores) e as pesquisas extra- sala de aula podem provar esta mudança” (Sujeito 21).

“No decorrer do ano, pude observar a diferença entre o modelo tradicional pelo qual fui submetida toda a minha vida escolar, e o novo projeto pedagógico onde, do meu ponto de vista, muito mais se aprende” (Sujeito 23).

“Porque os alunos, estão cada vez mais empenhados a buscar o conhecimento e não aceita-lo pronto, como no modelo tradicional” (Sujeito 28).

“Pois neste novo método, o nível de aprendizado melhorou e o melhor, professor e aluno, houve reflexão e crítica sobre todo o assunto abordado” (Sujeito 32).

“Podemos dizer sim para alguns professores e algumas disciplinas, especialmente do 1º período. Porém neste 2º período, a grande maioria das disciplinas e professores, voltaram com a metodologia tecnicista” (Sujeito37).

“Porque a universidade não dá estrutura e incentivo aos professores. Precisa haver mais cobrança e ter mais material disponível para pesquisa na biblioteca” (Sujeito 44).

“Não neste semestre; no semestre passado sim. Neste semestre houve um retorno às aulas de exposição simples, pouco material áudio- visual, muita exposição verbal, grupos para apresentação de trabalhos muito grandes, o que favorece para que poucos pesquisem e produzam”. (Sujeito 45).

Em que pese que a maioria dos alunos, vê mudanças positivas no processo ensino- aprendizagem, na busca de uma prática pedagógica emergente, também fica evidente, pelas respostas, que essa busca é muito mais “pessoal”, i. é., dos professores envolvidos em alguns dos programas de aprendizagem, e menos institucionais” i.é. um movimento da instituição como um todo. Importa ressaltar a diferença sentida de um semestre para outro durante o primeiro ano de implantação do projeto pedagógico.

4.3.1.2 Diferenças entre metodologias

Em relação à comparação entre as metodologias de ensino foi solicitado ao aluno o seguinte posicionamento: **Durante sua trajetória como estudante você já foi sujeito de outras metodologias de ensino, considera que a**

metodologia utilizada atualmente no curso de enfermagem é diferente das anteriores? De que modo?

Do mesmo modo que na pergunta anterior, os participantes posicionaram destacando haver diferenças significativas, entre as metodologias utilizadas anteriormente e as que agora estão sendo usadas neste novo projeto do curso de enfermagem. Das elaborações se faz importante que,

destaquem-se as seguintes contribuições:

"As aulas são menos cansativas, com os professores que atuam nesta nova prática, e são bem mais aproveitadas. Desperta interesse pelas matérias que muitas vezes são tidas como insuportáveis" (Sujeito 3).

"A metodologia nova descentraliza o professor como o único dono do saber, pois este compartilha a sua inteligência e a de seus alunos. Na metodologia antiga os alunos eram simplesmente pessoas que estavam aptas somente para ouvir o mestre" (Sujeito 8).

"Porque antes era ir para a aula, escutar e copiar tudo o que o professor dava e estudar para a prova. Agora ao buscarmos o assunto já estamos aprendendo e com a explicação do professor se grava muito mais o assunto" (Sujeito 14).

"Antes o professor explicava e a razão era a dele. Agora há mais integração entre aluno e professor" (Sujeito 19)

"O aluno não é mais o paciente- aquele que apenas ouve e acredita no que o professor fala e que mais tarde tem que provar isto através das provas. A pesquisa em grupo e individual faz com que o aluno aprenda por si só" (Sujeito 21).

"Porque aqui a gente pesquisa e faz reflexão das matérias e nas outras metodologias eu apenas decorava para a hora da prova e agora eu entendo a matéria" (Sujeito 22).

"As aulas são muito bem explicadas, sendo o enfoque no profundo entendimento de todas as questões. Estudar por estudar já não é mais o nosso objetivo e sim, estudar para aplicar e entender integralmente todos os assuntos correlacionando-os com o nosso cotidiano de trabalho" (Sujeito 26).

"Temos mais liberdade para expor o que pensamos, o que achamos que é importante. Temos um diálogo mais aberto com os professores, construindo assim uma melhor aprendizagem" (Sujeito 27).

"É diferente porque antes tínhamos uma visão dos professores como se fossem as sabedorias em pessoa. Hoje temos mais confiança, podemos participar dando nossa opinião, sem nenhum constrangimento".(Sujeito 34).

"Marquei sim e não porque considero que nossa metodologia está no limite de uma e de outra. Estamos no limiar entre o aluno que recebe e o que vai atrás do próprio conhecimento. Não creio que deixamos o antigo método, estamos no caminho" (Sujeito 45).

"É diferente porque incentiva o aluno a procurar, a pesquisar e discutir. Já o modelo tradicional vivenciado por mim, nos anos anteriores busca que o aluno reproduza o que o professor fala sem uma opinião crítica" (Sujeito 46).

Fica evidente a valorização deste novo método de relação ensino-aprendizagem. Chama à atenção a importância atribuída pelos alunos à oportunidade que lhes foi dada de assumirem uma postura mais crítica e reflexiva em vez de serem tratados como meros espectadores das aulas do professor. Percebe-se uma maior democratização na relação professor/aluno, a consciência de que o estudo e o aprendizado servirão para embasar a futura prática

profissional, e não somente para conseguir boa nota e passar de ano. Outras questões importantes são as manifestações em relação à contribuição dada pela dinâmica do processo ao entendimento do aluno na construção do seu conhecimento, e da necessidade de busca deste conhecimento por meio da pesquisa. É relevante também a percepção por parte de alguns alunos de que o processo está apenas no começo e que falta ainda um longo caminhar.

4.3.1.3 Os programas de aprendizagem no novo projeto pedagógico

Os depoimentos dos alunos sobre a questão: **A mudança de disciplinas para Programas de Aprendizagem não deveria significar somente mudança de nomenclatura e sim articulação de conteúdos/ conhecimentos que levem a desenvolver aptidões para atuar como profissional nas diversas áreas afins agregadas em um determinado programa. Em sua opinião isto vem acontecendo? Por quê?** Os sujeitos dessa pesquisa na sua grande maioria apontam para a ocorrência de mudanças, isto é, que os conteúdos realmente passaram a ser trabalhados de forma articulada e não simplesmente, agregados sob nova nomenclatura. Alguns alunos justificaram a sua posição assim:

“Existem alguns programas que estão ótimos, as matérias estão sendo coligadas, mas isto depende dos professores. Se um deles não aderir à nova prática, o novo programa não dará certo. É preciso o apoio de todos”. (Sujeito 3).

“Acho que sim, para falar a verdade precisaríamos ver na prática como isso aconteceria, mas pelo pouco que pratiquei, achei que sim” (Sujeito 16).

“Há uma grande articulação entre as ‘matérias’ enfatizando a importância de uma para o bom aproveitamento das outras” (Sujeito 21).

“Porque com os programas de aprendizagem, as matérias não ficam tão distantes umas das outras. Essa ligação faz com que a aplicação profissional seja mais fácil” (Sujeito 23)

“Estamos podendo agregar mais conhecimentos, relacionar idéias. Mas vale lembrar que os professores devam integrar-se mais, no sentido de esclarecer melhor o que vai ser realizado” (Sujeito 28).

“Observa-se um grande relacionamento não só das disciplinas do mesmo semestre, mas também de semestres anteriores” (Sujeito 30).

“Principalmente nos estágios, estamos aprendendo cedo (já no 1º ano). E também porque as disciplinas estão mais unidas, ou seja interligadas” (Sujeito 34).

“As matérias estão interligadas tanto as do 1º como as do 2º semestre e todos os professores sabem qual a matéria que o outro está dando, permitindo com isso uma maior aproximação das idéias e isto facilita para nós alunos o entendimento” (Sujeito 36).

“Já no primeiro ano estamos tendo a oportunidade de relacionar teoria e prática” (Sujeito 39).

“Nas disciplinas de Imunologia/Parasitologia/Microbiologia, digamos que a integração foi de 30%. Talvez por serem difíceis de serem agregadas. Foram relacionadas essas disciplinas com a enfermagem, mas não uma matéria com a outra” (Sujeito 42).

"Através de estágios e trabalhos na comunidade (aplicando conhecimentos teóricos) é que o aluno poderá verificar se isto está acontecendo. Não tivemos ainda uma experiência consistente" (Sujeito 43).

"Porque os professores estão buscando trabalhar juntos, unindo os conteúdos o que nos permite uma interação entre todo o conteúdo" (Sujeito 46).

A análise das respostas deixa claro que o processo de articulação já está acontecendo entre os diversos programas que compuseram o 1º ano deste novo currículo. Um ponto importante apontado pelos alunos e que, realmente é um ganho para o ensino da enfermagem, é o fato de que os conteúdos estão sendo trabalhados em sintonia com a prática profissional do enfermeiro. Isto quer dizer que, na atualidade, já não é mais possível construir um único conteúdo e trabalhá-lo nos diversos cursos da universidade sem a devida correlação com as especificidades de cada profissão. Por outro lado, se mostra patente, ainda, a dificuldade desta articulação entre os conteúdos, além da evidência de que as experiências ainda são sentidas como iniciativas individuais, mais do que como uma intenção institucional. Mas é fundamental a posição de que este é um trabalho conjunto e que, portanto, necessita da adesão de todos os envolvidos no processo, pois sem este envolvimento não será possível chegar aos objetivos propostos, com a qualidade idealizada.

4.3.1.4 Diferenças e semelhanças entre os diversos programas de aprendizagem

Ao indagar-se aos alunos sobre: **Após este primeiro ano de trabalho/ estudo é possível identificar semelhanças ou diferenças entre os diversos programas de aprendizagem?** Os mesmos se posicionaram de maneira diferenciada, sendo que a maioria optou por afirmar que é possível observar semelhanças ou diferenças entre os diversos programas de aprendizagem, sendo que uma pequena parcela desses alunos, posicionou-se de modo negativo, isto é, colocando que todos os programas de aprendizagem são desenvolvidos da mesma maneira.

"Saúde e Meio Ambiente articulado aos Agentes Agressores e de Defesa (Microbiologia, Parasitologia e Imunologia) e Epidemiologia" (Sujeito19).

"Alguns professores são mais 'unidos', existe uma maior aproximação entre os professores e todos buscam usar a mesma metodologia. Já em outros programas, a ligação entre as matérias é menor e cada professor usa sua própria metodologia" (Sujeito 23).

"Eu acho que alguns professores têm mais perfil para este tipo de trabalho, e outros não" (Sujeito 24).

“Principalmente em relação aos professores, cada um vê a enfermagem de uma maneira”(Sujeito 25).

“Todas as disciplinas estão interligadas perfeitamente. Desde Saúde Ambiental e Imunologia, como Primeiros Socorros e Antropologia”(Sujeito 26).

“algumas matérias estão bem dinâmicas e os professores são bem próximos. Exemplo: Primeiros Socorros, Saúde Mental e Saúde e Meio Ambiente. Outras estão um pouco no passado, as aulas são mais expositivas, não temos aquela sintonia” (Sujeito 34).

“A pergunta sempre foi mais do que o giz, o instrumento principal do professor para instigar o aprender do aluno. Só que hoje há uma tentativa que após a pergunta a resposta parta do aluno. Alguns professores fazem isso melhor ou pior que outros. Eles também estão no processo” (Sujeito 45).

Pela análise dos depoimentos destacados, visualiza-se, ainda, certa indefinição dos alunos, talvez pela imaturidade na experimentação do novo processo, ou pela dificuldade de entendimento da pergunta. Fica evidente, porém, mais uma vez, que este processo só terá êxito se for compreendido e construído coletivamente. Não é um processo em que iniciativas individuais podem substituir tarefas coletivas. É imprescindível, portanto, um esforço institucional, não para “nivelar” e “formatar” todos os professores num mesmo modelo, mas sim para dar condições a todos os docentes na busca das novas metodologias que oportunizam uma formação mais condizente com os paradigmas educacionais da atualidade.

4.3.1.5 Percepção em relação às metodologias utilizadas

A questão: **Como você classificaria a metodologia utilizada neste primeiro ano pelos professores dos programas de aprendizagem?** permitiu a escolha de uma ou mais entre as seis opções explicitadas na seqüência:

Foram colhidas 95 respostas. A opção proposta como parceria de trabalho e construção entre alunos e professores, foi escolhida 32 vezes. 09 alunos escolheram a opção com ênfase no conhecimento do professor, baseada na transmissão do conhecimento. Já 06 alunos optaram por escolher a seguinte opção: com valorização das técnicas de ensino e arsenal tecnológico. Outras duas opções, cada uma escolhida por 24 alunos foram: a) com base na problematização da realidade; b) uma metodologia ainda em transição utilizando-se de várias modalidades de aprendizagem. Havia, ainda, a opção “outros”, que não foi escolhida por nenhum aluno.

Percebe-se, nestas contribuições, uma coerência entre a escolha das opções sobre a metodologia do curso e o tempo de implantação deste novo projeto pedagógico. A questão sobre a metodologia foi formulada com o intuito de trabalhar a relação da metodologia com os paradigmas emergentes da educação; e a considerada mais condizente, neste momento, com o ensino da enfermagem, foi metodologia da problematização. Portanto a contribuição dos alunos nesta questão reafirma que se estão buscando os objetivos propostos, uma vez que as opções mais escolhidas identificam a fase de transição pela qual se está passando, bem como a busca, pela problematização, de uma postura progressista no desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem.

4.3.1.6 Importância da metodologia no processo ensino aprendizagem

A questão: **Você considera a metodologia utilizada no processo ensino aprendizagem importante?** Teve o seguinte resultado: todos os alunos posicionaram-se afirmativamente, justificando, conforme fora solicitado, a sua opção. Vão aqui algumas contribuições mais significativas:

“Para o profissional sair de uma universidade não somente com um diploma, e sim como cidadão apto a contribuir com a sociedade” (Sujeito 3).

“Porque faz com que o aluno pense e não apenas decore” (Sujeito 22).

“A metodologia pode ajudar ou prejudicar o processo de aprendizagem do aluno, algumas metodologias são mais proveitosas” (Sujeito 23).

“Porque é através da metodologia utilizada é que o processo ensino aprendizagem se torna eficiente ou não” (Sujeito 46).

Vale, ainda, destacar algumas manifestações que, embora à margem da questão, contribuem para a avaliação do processo:

“Porque o maior objetivo é que o aluno não fique só recebendo as questões ‘resolvidas’, mas se interesse mais pelos assuntos. Quando pesquisamos algo por nós mesmos aprendemos mais e com mais vontade de saber” (Sujeito 2).

“Porque é uma forma de conscientizar os alunos de que tudo na vida é um aprendizado, inclusive para os professores. Isto motiva a fala e a discussão entre alunos e professores, além de criar o hábito da leitura” (Sujeito 32)

“É uma aprendizagem sem decoreba, muitas vezes aprendemos sozinhos e complementamos na sala de aula. Isso é muito importante, nos deixa confiantes. As aulas em que apresentamos trabalhos para a turma, nos deixa mais comunicativos” (Sujeito 34).

“Faz você desenvolver uma visão mais crítica e com isso poder interferir melhor na realidade” (Sujeito 37).

“O mercado de trabalho hoje exige profissionais mais capacitados e que ‘vão atrás’ de novos conhecimentos e tecnologias, etc. Este novo método nos ‘treina’ neste processo do ser responsável pela construção do próprio conhecimento” (Sujeito 45).

Importa lembrar que, independentemente de a pesquisa estar relacionada à importância da metodologia ou à adoção de uma pedagogia mais progressista, ficaram comprovados o valor e a necessidade da pesquisa no processo ensino-aprendizagem. Na enfermagem, de um modo especial, essa importância se mostra, uma vez que se procura construir uma prática profissional diferenciada. Espera-se do profissional enfermeiro mais criticidade, maior conhecimento científico, bem como competência transformadora em seu cotidiano de trabalho. Existe a convicção de que uma metodologia que propicie ao aluno a busca desses objetivos é fundamental nesta nova maneira de desenvolver a aprendizagem nos cursos de enfermagem.

4.3.1.7 Melhoria da qualidade na enfermagem

Com relação ao paralelo entre a mudança na prática pedagógica e a melhoria da qualidade na enfermagem, foi feita a seguinte indagação aos alunos: **Na sua opinião o Projeto Pedagógico e a mudança no processo ensino/aprendizagem irão contribuir na melhoria qualitativa do ensino da enfermagem? De que maneira?**

De todos os sujeitos participantes do trabalho, apenas um posicionou-se contrário a associação direta entre as mudanças propostas e a melhoria, do ensino da enfermagem. Portanto a grande maioria dos alunos acredita nesse processo como forma de imprimir maior qualidade ao ensino dessa profissão. São pertinentes as seguintes justificativas para os posicionamentos:

“Levando o aluno à realidade das pessoas. Vendo os pacientes não apenas mais como doentes apenas. Mostrando as inúmeras áreas que a enfermagem pode atuar, não se atendo somente ao hospital” (Sujeito 3).

“Da maneira em que o aluno não fica acomodado esperando que o professor faça tudo por ele, e sim correndo atrás de pesquisas e estudando mais” (Sujeito 7).

“Formando um profissional mais ativo, seguro e que sabe interagir” (Sujeito 21).

“Formando profissionais mais capacitados e mais críticos” (Sujeito 23).

“De todas as formas, esse novo método abre a mente e dá espaço, para novos questionamentos e melhorias significativas no processo do conhecer” (Sujeito 26).

“Interação professor- aluno- comunidade. Visão de outras realidades além daquelas que os alunos ou até os professores estão acostumados” (Sujeito 29).

“Vão nos deixar com uma cabeça mais aberta, com certeza não iremos ser profissionais alienados, mas sim, aptos para trabalhar em qualquer área” (Sujeito 34).

"A enfermagem precisa de profissionais pensantes, criativos, críticos e com iniciativa, e esse novo método prepara o aluno para isso" (Sujeito 39).

"O professor que não souber construir seu conhecimento, não se atualizar, será 'jantado' pelos alunos, que cada vez mais estarão mais críticos, participativos e envolvidos com o processo" (Sujeito 45).

"Porque formará enfermeiros mais preparados para cuidarem humanizadamente, com mais conhecimento e não somente um enfermeiro que executa técnicas" (Sujeito 46).

O único aluno que se posicionou negativamente justificou-se assim:

"Na verdade mais ou menos. Na opinião própria há defeitos no processo" (Sujeito 4).

Ficam evidente, dadas as contribuições, a importância e a correlação do ensino e da metodologia em relação à construção do perfil profissional desejado. A contribuição dos alunos deixa claro que a necessidade de ultrapassar o **saber fazer** para alcançar o **saber saber** e o **saber ser**, aliada a uma nova postura crítica, reflexiva e com capacidade de intervenção numa dada realidade de vida e saúde, é fundamental para o profissional enfermeiro neste novo milênio. É fundamental, também, a convicção de que, com este novo processo, é possível vislumbrar outros campos de atuação para o enfermeiro fora do âmbito hospitalar, aliando ao cuidado técnico o cuidado humanizado.

4.3.1.8 Importância das metodologias emergentes

À pergunta sobre: **Você considera importante a utilização de uma metodologia, que torne os alunos e professores sujeitos críticos e construtivos do processo ensino/aprendizagem na enfermagem? Por quê?** Também nesse questionamento, somente um aluno se posicionou, relatando não acreditar na importância das metodologias de ensino, como uma das possibilidades para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Entre as justificativas merecem destaque:

"Porque principalmente na enfermagem é necessária uma mudança de visão e de valores" (Sujeito 3).

"Não adianta só ouvir e decorar coisas, é importante ser crítico para poder melhorar o nível de saúde alterando o que não está bom" (Sujeito 23)

"Tomando-se crítico, o aluno vai aprender a lidar com seus próprios defeitos e aprender a ver além dos problemas, enxergando soluções" (Sujeito 24).

"As pessoas tornam-se mais humanizadas, preparadas para enfrentar o mundo do trabalho" (Sujeito 25).

“É essencial a construção de mentes críticas, para que nós não venhamos a ser alvo de submissão, em todos os aspectos” (Sujeito 26).

“O aluno aprende desde o início expor suas idéias, a aceitar críticas e a trabalhar em equipe e isso é muito importante na construção do aprendizado” (Sujeito 36).

“Para não sermos enfermeiros ‘robôs’ que só executam as técnicas mecanicamente” (Sujeito 39).

“Nossa profissão ainda tem muito, o que conquistar. Dependemos do nosso senso crítico e da nossa capacidade como enfermeiros, para ocupar o espaço que é nosso de direito, e que foi negado ou negligenciado ao longo da história da enfermagem” (Sujeito 42).

“Para sermos profissionais críticos e conscientes, da importância de cada profissão para a sociedade” (Sujeito 43).

“Incentiva o aluno a ir em busca do seu aprendizado” (Sujeito 44).

“Porque os futuros profissionais não serão tão passivos e tecnicistas como são hoje” (Sujeito 46).

Confirma-se, assim, a importância da adoção de metodologias que possibilitem o desenvolvimento do aluno como um ser integral, e que despertem a sua responsabilidade como um ser social, não restringindo a formação profissional, com uma visão focada apenas em nível técnico. Este aspecto é fundamental para que a enfermagem assuma, finalmente, o seu espaço em nossa sociedade. Neste sentido, metodologias inovadoras poderão despertar, nos futuros profissionais, uma postura mais adequada para a consecução de um cotidiano de trabalho mais humanizado e significativo, tanto para a clientela usuária dos serviços de saúde quanto para os próprios profissionais que atuam neste setor.

4.3.1.9. A avaliação no novo Projeto Pedagógico

Quanto à questão: **Assinale as formas avaliativas mais utilizadas no primeiro ano de trabalho**, os alunos puderam optar entre 05 alternativas. Foram estes os resultados: A alternativa **provas dissertativas**, foi escolhida por 11 alunos. Em segundo lugar, ficou a que apontava **produção de artigos**, escolhida por 18 alunos. Como terceira opção, apontada por 21 alunos, destaca-se **provas de múltipla escolha**; e a opção escolhida por 44 alunos foi **trabalhos de pesquisa**. Houve, ainda, respostas a uma opção em aberto, entre a quais selecionamos:

“Casos clínicos” (Sujeitos 2, 3, 8, 30)

“Seminários” (Sujeitos 10, 30,)

“Execução de projetos comunitários” (Sujeitos 8, 38)

A análise desse item permite apontar que, em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, buscaram-se, de maneira enfática, formas inovadoras para avaliar. Isto revela coerência com todo o processo iniciado no ano 2000, em direção aos paradigmas emergentes, que começam a se manifestar no ensino universitário.

4.3.1.10 Os objetivos do processo avaliativo

Foi proposta a seguinte questão: **Na sua opinião estas avaliações serviram para : reconduzir o processo ensino/aprendizagem, ou, “dar nota” para o conhecimento acumulado pelo aluno.**

Os alunos posicionaram-se assim: a avaliação para reconduzir o processo de aprendizagem, foi escolhida por 31 alunos, e o posicionamento de que a avaliação é feita para atribuir “nota” foi assinalada por 8 alunos. 02 alunos não responderam, e 05 alunos optaram pelas duas alternativas.

Esses dados associados aos dados da questão 09 confirmam o entendimento de que a PUCPR objetiva combinar a prática educativa com as posturas balizadas pelos paradigmas emergentes da educação.

4.3.1.11 Os alunos de enfermagem em relação às formas justas e corretas de avaliar

Os alunos responderam à seguinte indagação: **Em sua opinião qual seria a forma mais correta e justa de se desenvolver o processo avaliativo nos programas de aprendizagem?** Das respostas, destacamos as seguintes contribuições:

“Trabalho de pesquisa. O aluno realmente vai atrás e lê e reflete sobre o caso, sem uma pressão {...} da prova, que significa nota” (Sujeito 1).

“Acho que assim, como está sendo aplicado, está bom, ou seja, algumas provas e alguns trabalhos, de forma equilibrada e não acumulada” (Sujeito 15).

“Através da prática, trabalhos em grupo e individual, provas- são necessárias, pois nos trabalhos em grupo sempre há aqueles que não participam ativamente” (Sujeito 21).

“O estudo de caso é uma ótima forma de avaliar o nosso conhecimento, mas provas tradicionais não podem ser abolidas” (Sujeito 23).

“Como na maioria das disciplinas está acontecendo. O aluno sendo avaliado daí após dia, com as construções de todas as aulas e trabalhos de pesquisa, que nos obriga a irmos atrás assim nos interagindo com o assunto proposto” (Sujeito 27).

“Trabalhos de pesquisa, produção de artigos e prova prática” (Sujeito 29).

Essas contribuições apontam para uma postura coerente dos alunos em relação às formas de desenvolver o processo avaliativo, valorizando não apenas as que “medem” quantidade de conhecimento acumulado, mas, sobretudo, as formas inovadoras que instigam à busca e à construção do conhecimento.

4.3.1.12 Disposição da carga horária para os Programas de Aprendizagem

A indagação sobre: **Em relação ao tempo utilizado para o desenvolvimento dos Programas de Aprendizagem, você considera que o mesmo foi: Suficiente, Insuficiente, Demasiado ou Outro?** Dos 46 alunos que participaram da pesquisa 09 posicionaram-se dizendo que o tempo foi suficiente; 35 alunos, disseram ser insuficiente a carga horária. Um aluno, deixou a resposta em branco justificando:

“No 1º semestre achei um pouco cansativo, mas no 2º semestre achei que tudo foi dado na medida certa” (Sujeito 27).

Outro aluno, optou pela alternativa “**outros**”, justificando assim:

“Foi suficiente mais há um acúmulo de matérias nos finais de semestres. Isso deve ser estudado e repensado por todos os professores para não acumular matéria no final”, (Sujeito 22).

Outras contribuições importantes e que merecem destaque são as dos alunos que julgaram insuficiente o tempo utilizado para desenvolvimento dos Programas de Aprendizagem. Destacamos algumas:

“Insuficientes para disciplinas que na vida profissional seriam muito utilizadas, como: Anatomia, Fisiologia, (Sujeito 4).

“Principalmente no final do 2º semestre pois resolveram dar trabalhos muito em cima da hora para entregar em pouco tempo” (Sujeito 10).

“Acredito que talvez por ser um programa novo tenho dúvidas em saber se nos próximos programas estaremos revendo algumas matérias que em tivemos um número reduzido de horas”(Sujeito 20).

“Faltou tempo para um estudo mais detalhado e mais claro de alguns programas de aprendizagem” (Sujeito 23).

“Principalmente no começo do ano as aulas eram poucas para tanta matéria e não estávamos acostumados com essa metodologia” (Sujeito 34).

“Alguns professores não se adaptaram a esse novo programa, então, além do tempo não ser aproveitado, esses professores não desenvolveram o tema com exatidão”(Sujeito 40).

“Parece que os Programas de Aprendizagem não são cumpridos totalmente, ficando alguns assuntos pendentes e alguns são trabalhados de forma rápida demais” (Sujeito 46).

As contribuições destacadas permitem observar que há a preocupação com o pouco tempo dedicado a alguns conteúdos julgados básicos para o cotidiano de trabalho do enfermeiro. Cabe aqui uma reflexão sobre essa preocupação, uma vez que os programas de aprendizagem que envolvem conteúdos básicos tiveram um acréscimo de carga horária, como por exemplo a disciplina de anatomia que passou de um total de 150 horas no currículo antigo para 180 horas na nova estruturação do curso. Acredita-se que seja necessário, ainda, continuar no caminho da reflexão e do entendimento do papel do enfermeiro enquanto componente da equipe de saúde. Esta reflexão teve início com o processo de implantação do novo Projeto Pedagógico, mas deve ser aprofundada e extensiva a todos os docentes que participam do processo de formação dos alunos do Curso de Enfermagem da PUCPR, principalmente os de outras “áreas do conhecimento”, mas que trabalham conteúdos básico para o referido curso. Este pensar aponta que para alguns professores, ainda falta de clareza sobre os conteúdos mínimos essenciais a cada área de atuação profissional. Alguns professores, ainda apresentam o programa elaborado visando a transmissão de uma quantidade máxima de conteúdos de uma determinada área do conhecimento, independente da opção profissional do aluno. Outro fator importante a ser destacado é a não utilização de práticas pedagógicas condizentes com o conhecimento a ser construído no tempo disponibilizado para esta tal.

É preciso, portanto, caminhar no sentido de buscar meios de capacitar os professores das diversas áreas do conhecimento para alcançar o entendimento e a competência para a construção conjunta de saberes essenciais embasadores de uma prática profissional qualificada.

4.3.1.13 Tempo de permanência dos professores disponibilizados para o Programa

de Aprendizagem

A opinião dos alunos sobre a questão: **Em relação ao tempo disponível “extra classe” de aula para atendimento aos alunos, você considera Suficiente, Insuficiente, Demasiado ou Outros?** Manifestou-se desta forma: 30 alunos consideraram como suficiente o tempo disponibilizado pelos professores. Já 12 alunos consideraram este tempo insuficiente, e 04 alunos optaram pela alternativa “outros”, usando como justificativa:

“Não sabia que existia” (Sujeito 10 e 11).

A opção pela alternativa “suficiente”, merece os seguintes destaques:

“Sempre que precisei tive apoio extra sala” (Sujeitos 16 e 37).

“Em todos os momentos que precisei de uma informação fui bem recebida pelos professores (Sujeito 22).

“Os professores estão sempre a disposição” (Sujeito 25).

“Para quem não trabalha. Para quem trabalha o tempo que resta é insuficiente para atividades extra- sala” (Sujeito 30).

“Porém incompatível com meus horários” (Sujeito 43).

A escolha da opção “insuficiente” foi assim justificada por alguns alunos:

“Insuficiente porque os trabalhos não foram distribuídos de maneira acessível, algumas semanas não tínhamos nada e outras tudo para fazer” (Sujeito 33).

“O s professores estão sempre com pressa para outras atividades” (Sujeito 39).

Apesar de alguns alunos terem se posicionado desfavoravelmente em relação ao tempo disponível extra-sala para complementação das ações de ensino e aprendizagem, e alguns deles nem saberem da existência das mesmas, a grande maioria dos sujeitos da pesquisa foi favorável ao tempo disponível para estas atividades, bem como a maneira como estas foram utilizadas.

4.3.1.14 A construção do conhecimento nos Programas de Aprendizagem

A indagação: **Em relação ao seu aproveitamento em termos de construção do conhecimento, neste ano letivo, como você classificaria o seu rendimento?** Obteve os seguintes posicionamentos: 33 alunos, classificaram

como bom o seu aproveitamento. A opção excelente foi escolhida por 06 alunos,. Para 04 alunos, o aproveitamento foi regular. Apenas 02 alunos, entenderam seu aproveitamento como ruim, e 01 aluno, não respondeu.

Entre os alunos que escolheram a opção "excelente" merecem menção:

"Melhorei muito com esse aprendizado" (Sujeito 7).

"Pois tive o privilégio de aprender a aprender, sem ficar presa em livros e simplesmente adquirindo informações. Com esta nova metodologia consegui transformar informação em conhecimento" (Sujeito 8).

"Aprendi muitas coisas principalmente nos estágios, ao realizar o reconhecimento 'o território, isso me desenvolveu tudo" (Sujeito 19).

Dos alunos que classificaram seu aproveitamento como bom, destacamos:

"Em algumas matérias a nova metodologia ainda está tendo dificuldades em se enquadrar" (Sujeito 3).

"Aproveitei mais no 1º período, es e fui bem foi pelo meu próprio interesse pois com as aulas expositivas, fica mais difícil de aprender, sem buscar o conhecimento em livros" (Sujeito 10).

"Pelo meu próprio interesse em aprender, que foi despertado por alguns professores" (Sujeitos 11 e 12).

"Aprendi muito durante esse ano e soube ou melhor aprendi a pesquisar e não a receber tudo na mão como antigamente" (Sujeito 22).

"Talvez meu aproveitamento tivesse sido melhor se eu me esforçasse mais. Mas tudo foi válido, aprendi muito mais do que esperava" (Sujeito 23).

"Acho que poderia ser excelente, se eu me esforçasse um pouco mais" (Sujeito 24).

"Sei que poderia ser melhor o meu aprendizado, mas senti dificuldade maior em algumas matérias, principalmente no segundo semestre que a metodologia voltou a antiga" (Sujeito 38).

"No 1º semestre praticamente todos os professores utilizaram o novo método pedagógico, o que proporcionou maior aproveitamento. Já no 2º semestre alguns professores utilizaram o método tradicional o que prejudicou o aproveitamento" (Sujeito 46).

Vão aqui algumas justificativas de alunos que escolheram a opção "regular":

"Houve matérias que correram nos assuntos, ficando prejudicado o nosso aproveitamento no 1º ano" (Sujeito 18).

"Há programas que me considero muito informada, porém outros (provavelmente por causa do próprio método aplicado), não consigo evoluir" (Sujeito 26).

"Devido ao excesso de trabalhos extra classe, em equipe, meu rendimento individual foi menos do que considero ideal"(Sujeito 28).

Entre os dois alunos que optaram pela alternativa "ruim", destaque-se este testemunho:

“Não fui atrás de muita coisa, pois como a equipe é grande, fatiávamos o trabalho e cada um fazia uma parte pequena do todo. Acho que foi muito “fácil” assim. A nota no fim era como se cada um soubesse de todo o trabalho feito” (Sujeito 45).

O aluno que optou pela alternativa “outros” deu esta contribuição:

“O 1º semestre de aula, foi muito mais aproveitado. Foi realmente utilizado a nova metodologia, no 2º semestre, alguns professores deixaram a desejar com a nova metodologia” (Sujeito 40).

A análise destes resultados mostra a importância da opção metodológica neste projeto. Fica patente a importância de se optar por metodologias que envolvam os alunos e levem à produção do conhecimento, bem como despertem no aluno a necessidade do seu comprometimento como sujeito do próprio aprendizado. Em vista da nova postura buscada pelo homem para nortear a construção da sua relação com o mundo, as ações que permeiam as questões educativas necessitam ser embasadas por um paradigma emergente, que contribua na construção de sujeitos críticos e reflexivos, comprometidos com a qualidade da própria vida e da vida dos seus semelhantes. Para isto, é necessário que as pessoas compreendam que a realidade (de vida, de saúde, de educação) é uma somatória de circunstâncias passíveis de serem mudadas, de acordo com a necessidade e competência dos sujeitos envolvidos.

4.3.1.15 A Continuidade e Melhoria do Projeto Pedagógico do Curso de

Enfermagem da PUCPR

Para a questão: **Aponte pontos positivos, pontos negativos e sugestões que você considera importantes para a melhoria do Projeto Pedagógico e do processo ensino/ aprendizagem, para o Curso de Enfermagem da PUCPR**, selecionamos as seguintes contribuições:

- "Visão da realidade, prática, melhor absorção de conhecimentos, saber aplicar conhecimentos" (Sujeito 3).
- "Integração com as outras disciplinas. Estágio Integrado, vivenciando a profissão ainda no 1º ano" (Sujeito 4).
- "Incentivo ao acadêmico, para pensar, estudar, trabalhar os casos clínicos; trabalhos em grupos, melhor desenvolvimento das relações interpessoais; integração dos grupos com os professores" (Sujeito 11).
- "Desenvolver senso crítico; integração do grupo; interesse a respeito de alguns assuntos; abre novas possibilidades dentro da profissão" (Sujeito 12).
- "Integração de grupos; incentivo a produções e incentivo a pesquisas" (Sujeito 13).
- "Integração do aluno com o professor; pesquisas e grande empenho dos professores para com os seus alunos" (Sujeito 19).
- "O aluno está mais ativo (participativo) e aprendendo mais, pois ele busca o conhecimento por si" (Sujeito 21).
- "Programas semestrais, maior tempo dedicado à pesquisa, desenvolvimento de visão crítica, ligação entre as matérias, relacionamento mais estreito entre aluno e professor" (Sujeito 23).
- "Biblioteca informatizada, estágios integrados" (Sujeito 25).
- "Organização, projetos integrados com a comunidade, estágios. Força de vontade e auxílio de todos os professores. Atenção deferida aos novos programas. Evolução significativa da auto estima dos enfermeiros (inclusive nós). Enfim no geral o curso se apresenta ótimo" (Sujeito 26).
- "A construção do conhecimento fica a critério de cada acadêmico. Que tipo de profissional quero ser?" (Sujeito 28).
- "Interação professor/ aluno, interação aluno/ comunidade. Intensa pesquisa. Redução de aulas expositivas. Redução de provas em que o aluno só decora. Trabalhos em grupo. Aluno opina" (Sujeito 29).
- "Maior exigência do aluno, maior responsabilidade, avaliação constante" (Sujeito 30).
- "melhor aproveitamento dos assuntos apresentados, melhor aprendizagem, casos clínicos, pesquisa, interação aluno/ professor" (Sujeito 31).
- "Aulas práticas, construções de artigo, trabalhos, aulas que foram feitas de maneira dinâmica, cartazes, mesas redondas, entre outras" (Sujeito 32).
- "Elaboração de projetos, estágio desde o 1º ano, construção do conhecimento. Determinação e vontade de muitos professores. Liberdade para conversarmos os problemas com os professores" (Sujeito 33).
- "Pesquisa, ligação entre as matérias. Relacionamento professor/ aluno. Estágios já no 1º ano. Aulas com seminários. Casos clínicos" (Sujeito 34).
- "A integração entre as matérias. Casos clínicos, materiais e equipamentos técnicos. Materiais e equipamentos para apresentação de trabalhos" (Sujeito 35).
- "Nova metodologia de ensino; estágios desde o 1º ano; reunião para discussão da metodologia durante o 1º período" (Sujeito 37).
- "O aluno torna-se independente, ou seja, não espera o professor, aplicar a matéria e ouvi-lo, pois vai atrás e já tem um conhecimento. Aprender desde a 'vida' universitária a ter uma comunicação, e a lidar com o grupo. Já que sabemos, que em nossa profissão é um fator importantíssimo. Enfim o aprendizado é valorizado, pois quem foi atrás do estudo foi o aluno" (Sujeito 38).
- "O aluno aprende a ser independente, crítico e pensante. O aluno elabora a sua melhor forma de estudar" (Sujeito 39).
- "Professores estão integrados no processo, interessados em mudança, utilizam a nova metodologia" (Sujeito 40).
- "integração do aluno, inter-relação com as disciplinas associando com fator da enfermagem. Melhor desenvolvimento do aluno. Profissionais mais capacitados e humanos. Visão não mecanicista e reducionista. Professores estão a disposição. Colocando em prática na comunidade (estágios), o que foi visto teoricamente" (Sujeito 42).
- "incentivo à pesquisa, empenho dos professores, faz com que o aluno seja integrante do seu aprendizado, muita participação" (Sujeito 44)
- "Maior aproveitamento, maior aprendizagem, construção de visões críticas" (Sujeito 46).

Os alunos posicionaram-se, também, sobre os pontos negativos do novo projeto pedagógico, entre os quais merecem destaque :

"Devem ser aumentadas as quantidades de livros nos acervos da biblioteca e procurar comprar novos livros para esta" (Sujeito 7)

"Falta de integração entre certos professores, metodologia antiga dos mesmos. Trabalhos, pesquisas com muito pouco tempo para serem concretizados. Provas" (Sujeito 8).

"Descoberta da falta de senso de equipe. Carga horária excessiva em algumas matérias(3 ou 4 aulas seguidas)" (Sujeito 24).

"Trabalhos em grupo muito grandes, o que os torna improdutivos, alguns professores não seguiram o método novo" (Sujeito 30).

"O não cumprimento do novo programa por alguns professores. A falta de diálogo com os mesmos citados na linha acima. Avaliações por meio de provas. Trabalhos solicitados de um dia para o outro" (Sujeito 31).

"Aulas expositivas que a princípio não era o objetivo" (Sujeito 35).

"A nova metodologia não condiz com o número de alunos em sala de aula. Poucos livros no acervo da biblioteca para pesquisa. Acúmulo de trabalhos e provas no final do semestre, notas atrasadas, falta de reunião para discussão da metodologia, semana acadêmica num tempo muito reduzido e com pouca divulgação na PUCPR" (Sujeito 37).

"Professores que deixaram de lado esse novo processo, simplesmente utilizaram uma metodologia tradicional, onde o professor sabe, e o aluno não está ali para discutir" (Sujeito 40).

"tempo curto de certas disciplinas. Professores impondo suas aulas sem entrar na nova metodologia" (Sujeito 41).

"Dificuldade em conciliar horários para realização dos trabalhos, com o restante do grupo. Falta de conscientização de como se realiza um trabalho em grupo. Dificuldade em conseguir material" (Sujeito 42).

"no segundo período alguns professores não haviam se integrado no programa. Disponibilidade de livros na biblioteca" (Sujeito 44).

"Equipes de seis pessoas são muito grandes para pesquisa de conteúdo dos trabalhos propostos. A turma é indisciplinada e barulhenta, estressando professores e alunos" (Sujeito 45).

Como última contribuição dos alunos, nesta pesquisa, foram-lhes solicitadas sugestões para a continuidade e melhoria do Projeto Pedagógico. Consideraram-se significativas as seguintes:

"A nova metodologia ser aplicada por todos os professores. Haver mais tempo para realizar trabalhos, pois há muitos casos em que estes são dados em um dia para ser entregue no outro" (Sujeito 8).

"melhoria da qualidade das aulas e melhor programação do tempo por parte de alguns professores" (Sujeito 13).

"Os professores se organizarem melhor, quanto as avaliações: num certo tempo não tem nenhuma, quando vai chegando o final dos semestres, é avaliação, trabalho e casos para resolver, tudo de uma só vez" (Sujeito 16).

"Mais livros disponíveis na biblioteca, menos aulas expositivas e mais seminários" (sujeito 20).

"Fazer trabalhos em grupos pequenos (no máximo 3 pessoas). Não deixar acúmulo de trabalhos apenas para o final do semestre, exigir mais dos alunos" (Sujeito 30).

"Que todos os professores seguissem realmente a nova metodologia. Que os professores solicitassem os trabalhos com maior antecedência e prazo de entrega maior, pois a

maioria trabalha, tem filhos e não á apenas uma matéria. Portanto a compreensão dos mesmos para estes problemas seria bem vinda" (sujeito 31).

"Espero que continue esta metodologia, pois nosso aprendizado é importante para o futuro e através desta, o aluno vai atrás e o principal, chega aonde queria, aprende a valorizar o tempo de estudo" (Sujeito 38).

"Integrar todos os Programas de Aprendizagem, aumentar o tempo, aumentar os conteúdos, 'dar' mais casos clínicos e situações simuladas" (Sujeito 39).

"Mais integração entre professores e alunos" (Sujeito 41).

Esta última pergunta da pesquisa foi formulada de modo que os alunos pudessem se posicionar abertamente sobre a construção do projeto, os professores e os demais integrantes da comunidade acadêmica. Ficou explícita a necessidade de que esta proposta deve ser incorporada por toda a instituição. A nova postura que se quer adotar na relação educativa pressupõe o envolvimento de todos os atores que se reconhecem como co-responsáveis pelo processo educacional. É pertinente a sugestão e a reivindicação dos alunos de aumento quantitativo e qualitativo do cervo da biblioteca, de melhor distribuição da carga horária em relação ao conteúdo e de respeito ao contrato de trabalho. Este contrato pressupõe que, ambas as partes, professores e alunos se consorciem num projeto de trabalho semestral, cujo objetivo é a aprendizagem, onde os sujeitos envolvidos conhecem as regras bem como o calendário das atividades a serem desenvolvidas. Espera-se que ambas as partes cumpram o seu pape, sem mudança nas regras estabelecidas. Como este processo se reconhece estratégico e não simplesmente normativo, sabe-se que, na sua construção, muitas vezes, rumos precisam ser mudados. Quando forem necessárias mudanças, elas devem acontecer com o conhecimento de todos os envolvidos no projeto..

Não é possível refletir sobre o resultado da pesquisa sem, novamente, ressaltar a importância da metodologia no processo ensino/ aprendizagem. É notório o reconhecimento, por parte dos discentes do Curso de Enfermagem da PUCPR, de que há uma relação direta entre a qualidade da aprendizagem e a escolha do modelo metodológico que embasa o processo. Fica também evidente que, se por um lado, alguns professores assumiram o compromisso de transformar, para melhor, a prática educativa, outros ainda encontram-se presos a antigos "modos de dar aula". Acredita-se que estas posturas tecnicistas ou tradicionais se perpetuam enquanto prática educativa, não simplesmente pelo convencimento da qualidade das mesmas, mas, sobretudo, pelo "hábito" ou desconhecimento de novas possibilidades. Trata-se, portanto, não de excluir os que ainda estão

alienados do processo de renovação, mas sim de compreender que a construção do projeto tem de ser solidária, resgatando, refletindo, buscando, agregando seres humanos em torno de um processo de transformação.

4.3.2 As Contribuições dos Professores

Os relatos que serão analisados na seqüência compõem-se as relevantes informações obtidas nas entrevistas com o corpo docente do Curso de Enfermagem da PUCPR. A metodologia qualitativa norteadora permitiu levantar as contribuições relevantes e significativas dos docentes envolvidos no processo. Utilizou-se a simbologia {...} para interligar as falas, uma vez que, como as entrevistas foram gravadas e transcritas, foi necessário eleger determinados conteúdos e suprimir outros no momento da análise. Esta simbologia foi utilizada também para omitir parte de frases que, pelo enunciado, denunciavam o conteúdo trabalhado pelo professor, infringindo, assim, o compromisso do anonimato na pesquisa, firmado previamente com todos os participantes.

4.3.2.1. Mudanças a partir da implantação do projeto pedagógico.

Na entrevista com os professores, foram propostas algumas questões que compuseram um protocolo. As respostas à pergunta: **Quais as principais mudanças sentidas a partir da implantação do Projeto Pedagógico da PUCPR?** Permitiram destacar as seguintes contribuições:

"{...} a questão da interdisciplinaridade, a reuniões com os professores, para decidir quais as aptidões necessárias para cada programa de aprendizagem {...} em relação aos conteúdos que este aluno deve se apropriar" (Sujeito 1).

"A mudança principalmente m relação ao comportamento de alguns alunos, eles investindo em pesquisa, buscar mais o conhecimento do que receber pronto {...} os professores tiveram que se aproximar mais e trabalhar mais juntos (Sujeito 2).

"A implantação do projeto pedagógico {...} provocou uma maior integração entre professores e entre as turmas, as coisas deixaram de ser tão estanques, houve integração se não houver integração o processo quebra" (Sujeito 3).

"Os alunos estão mais críticos, mais abertos para conversar com os professores" (Sujeito 4).

"Percebi um aumento muito grande de trabalho, ao lado de um desejo de renovação, comprometimento, vontade de melhorar os cursos, reestruturá-los, torná-los mais próximos dos respectivos campos de atuação" (Sujeito 5).

"[...] eu senti que a produção foi muito maior que nos anos anteriores, que no projeto antigo [...] incentiva o aluno a pesquisar, a ir atrás, o professor não fica sendo o dono, o senhor da sabedoria, ele vai ter que estar junto com os alunos, leva o aluno a raciocinar" (Sujeito 6).

"As mudanças ocorreram tanto no nível institucional, quanto pessoal. A instituição mostrou-se preocupada em crescer e transformar a prática pedagógica conservadora dos professores. Os professores sentiram a necessidade de mudar impulsionados pela instituição e também motivados por um antigo desejo e desconforto de continuar a exercer uma metodologia de ensino que não atenda nem ao professor nem ao aluno" (Sujeito 7).

"A mais importante de todas, os alunos aprendem a raciocinar" (Sujeito 8).

Ressalte-se, no relato dos professores, que todos, independente das justificativas, apontam mudanças concretas e importantes que vêm ocorrendo a partir da implantação do novo Projeto Pedagógico. Estas mudanças indicam possibilidades de posturas profissionais futuras mais condizentes com as novas necessidades da clientela usuária dos serviços de saúde. Essa crença se justifica pelo fato de que, se o aluno de enfermagem, hoje, procura um aprendizado mais progressista, investindo em pesquisa de maneira integrada e participativa, aprendendo a raciocinar, espera-se dele, como enfermeiro, que continue adotando uma postura mais construtiva. Cabe também destacar a importância da integração, o desejo de renovação, o comprometimento e a vontade dos professores em ultrapassar metodologias conservadoras de ensino. Entretanto, não se deve que todo este cenário está sendo construído às custas de muito trabalho, investimento e energia por parte dos professores, muitas das vezes sem o devido reconhecimento institucional. Apesar do esforço da PUCPR em propor um processo de mudança na relação de trabalho com seus professores, o retorno institucional, na maioria das vezes, não está em acordo com o volume de horas "extra-classe" trabalhadas, nem com o investimento pessoal para "fazer acontecer" este novo projeto pedagógico.

4.3.2.2. Preparação dos professores para atuarem no projeto pedagógico

Ao se questionar os professores sobre: **Que tipo de preparação você recebeu para fazer parte do quadro de professores que implantaram este projeto pedagógico?** Foram apontadas, entre outras, as seguintes atividades:

"Participei de várias reuniões, que a própria instituição organizou através do departamento de educação, e de um curso de capacitação do departamento de enfermagem sobre a problematização" (Sujeito 1).

“Participo das reuniões da comissão de sistematização do Projeto Pedagógico {...} e da Capacitação Pedagógica e acho que ajudou bastante para pensar em mudar um pouco a metodologia” (Sujeito 2).

“O fato de participar das comissões de sistematização da implantação do Projeto Pedagógico fez a gente ter uma visão do macro do todo” (Sujeito 3).

“Na enfermagem tive um bom treinamento, eles fizeram uma oficina fechada para o curso, o que eu acho que é o que funciona. Por que na oficina que eu participei da PUCPR, que reuniu todo mundo eu acho que perdeu um pouco o sentindo, porque era muita gente com muitas experiências diferentes {...}, com a relação a enfermagem então eu me senti bem preparada porque eu tive um bom treinamento, que foi uma oficina de duas semanas com uma pessoa, instrutor, bem preparada” (sujeito 4).

“Tivemos encontros preparados pela Pró Reitoria Acadêmica, auxiliada pelo Curso de educação e um treinamento especial no Curso de Enfermagem” (Sujeito 5).

“Particpei de uma manhã e uma tarde, não me lembro bem, nas férias do ano passado, de fevereiro, para participar desse novo projeto pedagógico, mas eu confesso que fiquei assim, apavorada. Não participei da Capacitação Pedagógica, porque ela foi oferecida só para os professores que iriam trabalhar no primeiro período, e eu só iria trabalhar no segundo período” (Sujeito 6).

“Tivemos cursos de Capacitação Pedagógica e amplas discussões a respeito, bem como grupos de estudo, elaboração de pesquisa e diagnóstico” (Sujeito 7).

“Algumas oficinas, sobre conceitos básicos” (Sujeito 8).

É possível pontuar, na fala dos professores, evidências de que todos participaram de algum tipo de “treinamento” ou “contextualização” sobre a nova proposta pedagógica, porém o grau de envolvimento depende da inserção do docente na instituição. Os docentes que fizeram parte das Comissões de Sistematização evidenciaram que esta preparação se deu de forma diferenciada. Parece claro que esses professores tiveram mais oportunidades pela proximidade com os grupos de discussão da implantação do novo projeto do que propriamente em função da sua atividade docente. Também é importante ressaltar que, uma vez que a Pedagogia da Problematização foi escolhida como norteadora do processo ensino/ aprendizagem, no Curso de Enfermagem, todos os professores deveriam ter participado da Capacitação Pedagógica. Esta participação deveria acontecer, independente do período em que o professor estivesse inserindo no processo. Cabe dizer que esta Capacitação Pedagógica é um treinamento do Ministério da Saúde, que capacita instrutores/ professores para o trabalho baseado na Pedagogia da Problematização. Esta abordagem pedagógica tem sido utilizada, com avaliação positiva, desde a década de 80 do século passado, para capacitação de pessoal da área da saúde.

4.3.2.3. O projeto pedagógico e a melhoria do processo ensino/ aprendizagem

Solicitou-se a contribuição dos professores sobre a seguinte problemática:

Na sua opinião este projeto irá contribuir para a melhoria do processo ensino/ aprendizagem? De que maneira? Entre outras, houve estas respostas:

“Já está contribuindo, na medida em que o aluno consegue fazer as relações entre as disciplinas e que os próprios professores estão tentando integrar os conteúdos, através de reuniões, as avaliações em conjunto, eu acredito que já estamos tendo uma melhoria no processo” (Sujeito 1).

“Irá contribuir principalmente porque a metodologia que agora esta sendo utilizada faz com que o aluno realmente se envolva em busca do conhecimento, através da pesquisa, de uma metodologia diferente em sala de aula” (Sujeito 2).

“Vai realmente contribuir na melhoria do ensino/ aprendizagem se o professor sair do seu pedestal, se ele quebrar as barreiras, se ele entender que ele tem que trabalhar mais em parceria com o aluno {...} este processo vai acontecer, vai melhorar desde que o professor se abra realmente para a aproximação do aluno e o aluno queira pesquisar, queira ir atrás, muito mais parceria do que eu ensino e eles aprendem {...} a gente vai aprendendo junto” (Sujeito 3).

“Eu acho que sim, primeiro porque você melhora a relação professor/ aluno {...} é muito importante o aluno ter a liberdade de chegar para o professor e falar o que esta bom e o que não esta {...}melhora também porque você vai formar pessoas que saibam pensar e partir de um determinado ponto e se elas não sabem nada a respeito daquilo, elas vão saber onde buscar {...} com certeza é muito melhor do que o tradicional” (Sujeito 4).

“Acredito que nos cursos onde houve comprometimento, haverá melhora {...} pelo encontro periódico dos envolvidos, pelas discussões que estes encontros geram, tematizando a construção de novos perfis dos cursos, de prática docente, de avaliações, de unificação dos trabalhos dos diversos programas tendo em vista os objetivos do curso” (Sujeito 5).

“O aluno fica mais independente {...} ele vai pesquisar, ele evoluiu muito, aprendeu a raciocinar {...}o novo projeto esta dando uma visão holística {...}” (Sujeito 6).

“Sim, sem dúvida, pois estamos saindo de uma pedagogia transmissora, para uma pedagogia transformadora, criativa, reflexiva e participativa, professores e alunos” (Sujeito 7).

“Sim, mas contribuiria muito mais se o número de alunos fosse menor. A medida que os alunos aprendem a pensar” (Sujeito 8).

As respostas dos docentes fazem acreditar que é possível vivenciar, de maneira inovadora, a relação entre professores e alunos, visando à aprendizagem com mais qualidade. Indicam, também, que há disponibilidade para o novo, apesar da grande tarefa que esta nova relação pedagógica está exigindo e irá exigir ainda mais no futuro.

4.3.2.4. Utilização das metodologias

Os professores responderam ao seguinte: **Em relação à metodologia utilizada por você em outros anos e a metodologia utilizada no projeto pedagógico é diferente? Por quê?** Das respostas, selecionamos estas:

"Na verdade, na metodologia, não houve mudança muito grande {...} normalmente eu trabalho com grupos de discussão, um trabalho mais crítico por parte do aluno, que é o objetivo do projeto atualmente {...} o que existe de diferente é a interrelação das disciplinas {...} isto só acrescentou e contribui dentro do processo" (Sujeito 1).

"Ela é diferente porque eu acho que antes do projeto pedagógico a gente usava mais aula expositiva, dialogada mas expositiva {...} começou-se a trabalhar de maneira mais dinâmica em sala de aula, por exemplo com trabalhos em grupos, trabalhos onde o aluno vai trazer as informações, e não só a gente informando" (Sujeito 2).

"Ela é parcialmente diferente, eu não consegui abrir mão de certas aulas expositivas {...} procuro trabalhar mais em grupo, trabalhar mais tentando buscar deles o que eles já sabem e introduzir mais confiança para aquilo que eles aprendem e acham que não sabem" (Sujeito 4).

"A metodologia está buscando se aproximar cada vez mais do universo concreto de atuação do curso escolhido, está buscando articular os conteúdos dos programas, está buscando um aluno mais ativo, que constrói seus conhecimentos, está buscando criticidade e avaliação constante do processo" (Sujeito 5).

"É sim, tem bastante diferença, porque antes mesmo quando eu insistia em fazer um trabalho onde os alunos participassem mais, fizesse eles pesquisarem, eu sentia resistência dos alunos, porque era o professor que tinha que passar o conhecimento {...} hoje eles já vem com aquela idéia, que eles tem que buscar o conhecimento {...} eu fico mais como orientadora {...} nas primeiras aulas eu faço expositiva, mas já vou cutucando {...} para eles pesquisarem nos livros, alguma coisa a mais, se aprofundarem mais" (Sujeito 6).

"No novo processo a produção é maior" (Sujeito 8).

Nas contribuições explicitadas pelos professores percebe-se o início de uma caminhada em busca de mudanças na prática pedagógica, objetivando maior participação dos alunos, bem como maior reflexão e criticidade na construção do conhecimento; fica evidente, porém, a falta de capacitação dos professores na utilização de metodologias inovadoras, uma vez que o que se aponta, com mais ênfase, como emergente, é somente o ensino com pesquisa.

4.3.2.5 As principais mudanças advindas do projeto pedagógico

Foi pedido aos professores que respondessem à seguinte pergunta:

Quais as principais mudanças (no conteúdo, na metodologia) introduzidas por você este ano e por quê? Entre as inúmeras contribuições, consideramos mais significativas:

"Estou direcionando mais o conteúdo para {...} trabalhar com o cuidado, o corpo, trabalhando não somente os conceitos {...} mas sempre associado aos conteúdos da área" (Sujeito 1).

"Mudanças em relação a integrar conteúdos" (Sujeito 2).

"Atualização de conteúdos" (Sujeito 3).

"No conteúdo {...} quero me desvincular daquele sistema tradicional de trabalhar por módulos, por blocos de conhecimento {...} estou tentando introduzir contextos e ensinar

assuntos dentro destes contextos. Eu tenho muita vontade de fazer isto mas eu não sei ainda como viabilizar isto {...} Atualmente a metodologia que eu uso é pegar os capítulos dos livros, e estudar, abranger estes capítulos da melhor maneira possível {...} alguns assuntos eu abordo em aulas expositivas, outros em estudos dirigidos {...} eu passo as aptidões para os alunos a respeito daquele assunto e eles vão pesquisar estas aptidões {...} pela falta de tempo e pelo número de alunos em sala de aula eu não consigo fazer a retomada individual de cada aptidão {...} indico para virem me procurar quando eles tem algum problema, ou acharem que não atingiram alguma aptidão {...} mas é complicado porque eles também tem pouco tempo para fazer isto, muitos deles trabalham {...} outra mudança metodológica {...} é trazer casos clínicos, coisas rotineiras e corriqueiras, deixar de lado as coisas que eles vão ver uma ou duas vezes na vida" (Sujeito 4).

"O conteúdo {...} ficou mais abrangente, apesar de eu não me aprofundar em certas áreas como eu me aprofundava antes, {...} eu acho que o conteúdo ficou realmente mais interligado com os outros programas" (Sujeito 6).

"Começamos a problematizar questões amplas e ao mesmo tempo contextualizadas. O conhecimento foi criado pelo grupo gradativamente, discutido e deduzido" (Sujeito 7).

"Resolução de problemas, casos clínicos, incentivo à pesquisa e ao raciocínio" (Sujeito 8).

As respostas mostram que a questão da integração de conteúdos, que é um "ponto chave" deste novo projeto, aparece não só como preocupação, mas também já pode ser vista no processo educativo. Não só a integração dos conteúdos nos programas de aprendizagem como também a integração destes com a realidade profissional do enfermeiro. Ainda, uma questão muito importante é a citada pelo sujeito 4 da pesquisa, que é a de dar ênfase aos conteúdos que serão rotina no cotidiano de trabalho da enfermagem. Sabe-se que, tradicionalmente, na área da saúde, o ensino vem sendo baseado nos grandes casos, nas grandes patologias, "nas grandes desgraças" humanas. As questões mais corriqueiras, talvez não tão "complexas" e, por isso mesmo, não tão valorizadas, mas que demandam os serviços de saúde diariamente, acabam "ficando em segundo plano", quando da escolha dos conteúdos a serem trabalhados. O professor, então, ao participar da formação do futuro profissional, contribui para a formação de profissionais elitizados, especialistas, que buscam trabalhar com a exceção e não com os agravos de maior incidência e prevalência, esquecendo-se de que os estes, independente do seu "status social", espoliam, levam a sofrimentos e matam diariamente milhares de pessoas em nosso país.

4.3.2.6. Possibilidades de mudanças a partir da prática pedagógica

Uma das preocupações deste trabalho é vislumbrar possibilidades de mudança no perfil do profissional enfermeiro a partir da mudança da prática pedagógica. por esta razão, indagou-se aos professores do curso de enfermagem:

Se houve mudança na metodologia, aonde você espera chegar com este novo modo de “dar aulas”? As contribuições mais relevantes são as que seguem:

“Eu espero dos alunos com esta metodologia um posicionamento mais crítico a respeito da sociedade, em que eles estão participando e profissionalmente irão participar{...} não tão alienado, um posicionamento realmente enquanto um agente de transformação social” (Sujeito 1).

“Formar um profissional mais crítico, mais apto” (Sujeito 2).

“Eu gostaria de chegar, é que eles consigam ver as coisas acontecendo de uma maneira global sem precisar com isso perder o ponto aonde eles estão trabalhando {...} sem perder a especificidade daquilo que se está trabalhando, mas conseguindo avaliar em um contexto geral” (Sujeito 4).

“Espero um aluno comprometido no plano humano, ético e profissional {...} que o aluno se perceba agente crítico de construção e mudança, capaz de fazer uma leitura do contexto econômico- político e sócio- cultural que envolvem a sua profissão. Espero que cheguem à percepção de que o mundo, em todos os seus significados é uma construção histórico social que depende de consciência, liberdade e responsabilidade de todos” (Sujeito 5).

“Dar essa visão holística da pessoa em relação a todos os seres vivos, animais e vegetais e ao nosso planeta” (Sujeito 6).

“Espero que o aluno participe mais ativamente do seu processo de aprendizagem” (Sujeito 7).

Para a grande maioria dos professores, existe a crença na possibilidade de mudança. Entretanto, sem desmerecer as demais contribuições, muito valiosas, destaca-se a do sujeito 5 que propõe aproximar o aluno do perfil do futuro profissional de enfermagem. Acredita-se que, todo o esforço agora empreendido, será mais do que recompensado. Mais ainda, teremos profissionais enfermeiros críticos, reflexivos e especialmente mais atuantes, responsáveis e transformadores de uma realidade de vida e saúde. Só resta agora buscar caminhos, energia e competência profissional na prática educativa para transformar desejos em concretudes.

4.3.2.7 A avaliação e o projeto pedagógico

Com o objetivo de levantar as impressões sobre as metodologias utilizadas no processo avaliativo desta nova estruturação do Curso de Enfermagem, foi proposta a seguinte questão: **Como o processo de avaliação está acontecendo neste projeto? É diferente do seu modo usual de fazer avaliação? Por quê?** Das respostas obtidas foi possível retirar as contribuições mais significativas:

TIPOS DE PROCESSO AVALIATIVO

"O que existe de diferente é realmente a integração das disciplinas, no meu programa de aprendizagem, você acaba fazendo uma avaliação contendo todos os conteúdos, mas não é muito diferente daquilo que eu já fazia, de repente em termos de trabalho em grupo, trabalho individual, prova, eu acredito que ainda esteja desenvolvendo da mesma forma" (Sujeito 1).

"As avaliações eram mais finais, você fazia uma avaliação no final do bimestre, no final do semestre, no final do ano. Com o projeto pedagógico esta avaliação ela é processual {...} contribui para o crescimento do aluno {...} a gente faz avaliações mais contínuas, dentro de uma antiga avaliação nós temos no mínimo três ou quatro" (Sujeito 2).

"Em vez de ser aquela prova formal, as avaliações passaram a ser mais informais, então a cada duas ou três aulas, nós temos uma pequena avaliação {...} a cada aula a gente trabalha na forma de avaliação" (Sujeito 3).

"A diferença é que eu estou valorizando um pouco mais os trabalhos em grupo, o que eu gostaria fazer realmente, era avaliar os trabalhos individuais, com consultas individuais {...} mas devido ao número de alunos eu não tenho conseguido fazer isso {...} eu ainda não consegui abrir mão de das provas por que é a única metodologia, o único modo de avaliação em que eu uso uma avaliação individual, {...} eu gostaria de não ter de fazê-lo, mas em função do número de alunos em sala de aula e da carga horária que nós temos eu não consigo avaliar individualmente cada aluno, que para mim está sendo um ponto crítico deste processo" (Sujeito 4).

"Em primeiro lugar está acontecendo um aumento de quantidade {...} existe uma ênfase maior na produção do aluno na forma de trabalhos, visa ser uma avaliação de processo, continuada {...} difere da anterior na quantidade, na preocupação de acompanhar o aluno através das avaliações e na diminuição da importância da prova" (Sujeito 5).

"É diferente porque eu estou trabalhando mais em termos de pesquisa" (Sujeito 6).

"O processo de avaliação esta acontecendo de modo integrado, é diferente, é conflitivo porque os critérios racionais ainda prevalecem {...} considerando a avaliação como um processo, os indicadores subjetivos, comportamentais, são mais difíceis de serem estabelecidos, considerando o número grande alunos na sala de aula" (Sujeito 7).

"É diferente. Há um peso maior para trabalho de pesquisa, relatório e resolução de problemas" (Sujeito 8).

As questões avaliativas sempre foram um grande problema para os professores que pretendem desenvolver o processo ensino-aprendizagem de forma consciente, significativa e justa. O que, por que, como, quando avaliar? sempre foram questionamentos presentes no dia a dia desses docentes. Quais os instrumentos mais apropriados, quais conteúdos e de que maneira eles devem ser avaliados? Como ultrapassar as metodologias ou instrumentos que só avaliam a reprodução de conteúdos ou de comportamentos? Como fazer avaliações individuais mais significativas numa sala com 50, 60, 70 alunos? Pela manifestação dos professores, fica claro o papel da avaliação neste novo projeto pedagógico. Resta saber como fazê-la com a necessária qualidade.

4.3.2.8 A importância das mudanças no processo avaliativo

Solicitou-se também o depoimento dos professores em relação à seguinte questão: **Se houve mudanças no processo avaliativo, você as considera importante? Por quê?** Das opiniões emitidas, destacam-se:

“Você tem tempo para estar melhorando condições tanto do professor quanto do aluno, então durante este processo você percebe falhas e altera comportamentos, práticas para tentar alcançar aquele objetivo esperado” (Sujeito 2).

“Eu considero importante estas mudanças porque o aluno se sente menos cobrado pelo momento e ele sente que ele pode amadurecer um pouco mais a idéia dele antes de ser questionado sobre isso” (Sujeito 4).

“Considero importante {...} a ênfase em um aluno mais participativo” (Sujeito 5).

“Sim, plenamente porque o aluno saiu da passividade, e foi em busca da sua própria nota, do seu conhecimento, da sua avaliação. Ele não teve de decorar só uma coisa, ele teve que ir atrás, teve que pesquisar” (Sujeito 6).

“Acho que as mudanças no processo avaliativo estão muito incipientes e merecem estudos e experiências mais aprofundadas e com método” (Sujeito 7).

Apesar de as questões relativas ao processo de avaliação serem importantes e fundamentais para a qualidade da aprendizagem, é possível perceber, pelas respostas dos professores, que este ainda é um terreno em que temos muito pouca proximidade, ainda mais se pensarmos em metodologias mais progressistas para avaliar. Destaque-se a fala do sujeito 7, que expõe a necessidade de melhor capacitação nessa área. É necessário também ressaltar que se acredita ser a avaliação um instrumento fundamental para a efetivação de uma transformação do processo educativo. É preciso considerar, na prática avaliativa, toda a relação existente entre o processo educativo, o conhecimento acumulado e, principalmente, como se dará o uso ou aplicabilidade deste conhecimento em situações reais de aprendizado ou prática profissional.

4.3.2.9 Pontos positivos e pontos negativos do novo projeto

Solicitou-se, também, aos professores, que se posicionassem quanto à questão: **Aponte os principais pontos positivos e os pontos negativos reconhecidos por você no processo vivenciado neste ano de implantação do Projeto Pedagógico.** Dos pontos positivos relatados consideraram-se pertinentes os seguintes :

"O inter relacionamento existente entre as disciplinas {...} reuniões promovidas entre os professores" (Sujeito 1).

"Maior aproximação do corpo docente, pela necessidade de integração" (Sujeito 2).

"Eu acho a mudança positiva porque nós saímos do estanque" (Sujeito 3).

"Integração professor aluno {...} a confiança que o aluno adquiri em si próprio {...} o desenvolvimento que ele tem para fazer leituras técnicas, desenvoltura para achar assuntos que ele esteja procurando" (Sujeito 4).

"Desejo e construção de cursos inovados, unificados, mais comprometidos com a realidade social e profissional. O encontro, a discussão e avaliação que os professores fazem durante este processo" (Sujeito 5).

"O fato do aluno ir atrás do conhecimento, do professor não ficar detendo todo o conhecimento, passando, mas dele ficar mais como orientador " (Sujeito 6).

"Busca de uma proposta metodológica inovadora, vontade de mudar, quebrar formas de ensino, aprendizagens obsoletas e cristalizadas, maior integração dos professores, maior integração dos programas de aprendizagem" (Sujeito 7).

"Melhora do raciocínio e o principal, mais participação em aula" (Sujeito 8).

Dos pontos negativos ,destacamos as seguintes contribuições:

"Problemas inclusive técnicos, o uso de certos recursos, ou estão estragados{...} ou você acaba perdendo um tempo até conseguir entender se está funcionando {...} o número de alunos em sala de aula {...} falta de entendimento por parte de alguns alunos, eles não entendem esta maior participação neste tipo de metodologia, eles ainda querem aquela aula expositiva {...} o tempo disponível para a correção dos trabalhos, as horas permanência na verdade não são suficientes {...} eu acho que nós deveríamos ter um tempo maior em relação as permanências" (Sujeito 1).

"Falta de tempo disponível pelo professor, ele tem um tempo destinado a permanência, mas não é o tempo suficiente para estar se reunindo em todos os momentos que ele precisaria"(Sujeito 2).

"Alguns professores ainda não entenderam, alguns professores continuam conservadores ao extremo, e não abrem, até dizem da boca para fora, mas a aula é extremamente tradicional"(Sujeito 3).

"Trabalhar com um grupo muito grande e eu não posso individualizar muito os meus trabalhos {...} eles não tem esta rotina de serem críticos e vir buscar, então as vezes eles ficam meio perdidos {...} outro ponto negativo, é que nós estamos tendo pouca integração entre os períodos {...} por sermos professores horistas , todos com uma carga horária elevada, a gente não consegue um horário em comum {...} dentro do mesmo período, os diversos programas, eles estão se encontrando pouco {...} desaceleraram os nossos treinamentos {...} estamos avaliando mas, eu não consigo ver se é uma avaliação profunda muito profunda nesse processo" (Sujeito 4).

"Excesso de trabalho, a hora complementar não supre a sobrecarga de trabalho, muitas reuniões, embora as considere necessárias, professores estressados, ausência de tempo para estudo e pesquisa por parte do professor. Novas turmas a cada semestre, produção em série, industrialização da educação na universidade"(Sujeito 5).

"Eu só gostaria de ter mais experiência nesse projeto novo, mas isso só com o tempo"(Sujeito 6).

"Desgaste maior do professor, esta metodologia exige tempo extra classe para orientações dos alunos e criação de técnicas de ensino inovadoras. Insegurança quanto a escolha e implementação desta metodologia"(Sujeito 7).

Número grande de alunos, impossível uma avaliação individual mais aprofundada, ainda existem aqueles que vão "nas costas" dos outros (Sujeito 8).

Os pontos positivos da fala dos professores mostram a sensação de movimento provocada pelas mudanças ocorridas pela implantação do novo projeto

pedagógico. Expressões como: inter-relacionamento, integração, sair do estanque, busca de uma proposta metodológica inovadora, vontade de mudar, quebrar formas de ensino, aprendizagens obsoletas e cristalizadas, o aluno ir atrás do seu aprendizado e assim por diante, denotam o intenso movimento que o curso está fazendo em busca de novos e melhores caminhos. A fala do sujeito 5, quando se refere a cursos mais comprometidos com a realidade social e profissional, é de extrema relevância, porque supõe que estamos tentando sair da padronização dos conteúdos básicos para todos os cursos, tentando visualizar o que é realmente importante e significativo nas diversas áreas do conhecimento para cada profissão de maneira específica. Sem dúvida, a questão da integração e da interrelação entre os professores de um mesmo programa de aprendizagem, e destes com os professores dos outros programas e períodos, é fundamental para o sucesso da nova proposta. Aliado a tudo isso, ainda é necessário ressaltar o destaque para a aprendizagem do aluno que, segundo os depoimentos está também menos imobilizada, mais responsável, por assim dizer marcada por uma atividade mais intensa, de raciocínio e participação em atividades didáticas.

Dos pontos negativos, vale a preocupação do Sujeito 5 quando diz que agora, com o novo projeto, temos novas turmas a cada semestre, o que poderá levar a uma produção em série, bem como a uma industrialização da educação na universidade, se este novo processo for desenvolvido sem a criteriosa avaliação de que necessita. Sabe-se que é importante otimizar recursos de que a universidade dispõe e oferecê-los à comunidade, mas não podemos esquecer que, aliado à quantidade, para manter a qualidade ou implementá-la, é necessário um acompanhamento avaliativo responsável, honesto e criterioso. Que os futuros profissionais sirvam às reais necessidades do mercado representado pelos usuários do sistema de saúde, e não somente às questões de empregabilidade. Percebe-se, também, que esta busca pelo novo não atinge o corpo docente como um todo, indicando que o processo ainda não é institucional porque ainda está centrado na vontade individual de alguns professores. Que a questão é mais individual que institucional está expressa nas falas sobre a necessidade de maior espaço "oficial", isto é remunerado, para que os professores assumam todas as responsabilidades advindas desta nova maneira de desenvolver o processo ensino aprendizagem. Embora o aumento do tempo de permanência seja relevante, é imprescindível também o envolvimento dos docentes. Isto é muito importante, pois

são necessárias várias atitudes institucionais para validar esse começo de implantação do novo projeto. A efetivação do processo necessita de docentes éticos, críticos e reflexivos, para a garantia da qualidade da aprendizagem por todos desejada.

4.3.2.10 O sentimento despertado na atualidade pelo novo projeto

Foi considerado pertinente, ainda, pesquisar junto aos professores, que sentimentos gerou, após um ano de trabalho, a nova proposta educativa, tendo em vista que, com esse dado, seria possível avaliar possibilidades e qualidades para garantir a continuidade do processo. Assim, foi proposta a questão: **Como você se sente em relação à proposta do Projeto Pedagógico? Por quê?**

"Sou uma pessoa otimista por natureza, quero acreditar que todo tipo de mudança seja para o benefício, para a melhoria da instituição, eu nunca pensei que este projeto não seria bom, eu sempre acreditei que ele vai ser bom e que de repente ele vai colaborar para uma mudança muito importante em relação a um aluno consciente, crítico, participativo, atuante"(Sujeito 1).

"As vezes eu me sinto feliz, por que há uma expectativa de formar um profissional que vá ser melhor integrado na profissão, por outro lado insegura porque a gente busca uma integração e não é fácil {...} ansiosa porque as vezes você não sabe se vai dar conta daquilo que você realmente almeja"(sujeito 2).

"Eu gostei muito das mudanças, a minha opinião é a de que as mudanças foram boas, a mudança tem refletido bons resultados, mas é o trabalho com séries iniciais, não sei quando este pessoal chegar no terceiro, quarto, quinto ano como será o procedimento"(Sujeito 3).

"Eu tenho sentimentos controversos dentro de mim. Eu me sinto bem de estar participando deste processo, porque eu acho que é realmente o futuro {...} eu me sinto meio abandonada no sentido de suporte {...} eu sinto que está faltando um pouco de troca de experiência" (Sujeito 4)

"Animada com a possibilidade de participar, de construir um movimento qualitativo na universidade, especialmente nos cursos onde trabalho. Sinto o peso da responsabilidade. Sinto também muita sobrecarga"(Sujeito 5).

"Como profissional eu estou me integrando muito com os outros profissionais, estou aprendendo muito {...} uma coisa que eu sinto também é relacionamento com os alunos, fica melhor. Fica mais humano, mais próximo. A gente fica mais próximo dos alunos"(Sujeito 6).

"Sinto que foi um passo de avanço. Não tem como voltar atrás, mas falta haver um acompanhamento pedagógico constante, uma reciclagem de conhecimentos, contínua para o professor não retroceder"(Sujeito 7).

"É ainda algo relativamente novo, tenho minhas dúvidas se realmente funciona, percebo uma certa tensão em alguns alunos e professores pelas mudanças {...} o grande impecilho para um sucesso rápido e garantido é o número de alunos"(Sujeito 8).

A palavra que melhor poderia definir os sentimentos gerados pelo projeto, após este ano de trabalho, poderia ser otimismo. Embora consciente das

dificuldades, o grupo de sujeitos/ professores se mostra comprometido. Se por um lado, todos reconhecem a responsabilidade no projeto, por outro, sentem-se gratificados por estarem fazendo parte desta nova experiência, e acreditam na necessidade da sua continuidade, mas, ao mesmo tempo, demonstram preocupação com o futuro e, mesmo, certa insegurança. Esta insegurança parece derivar de um sentimento de quebra de processo, de abandono, de falta de rumo, de retorno a abordagens conservadoras. Esta sensação de estar sozinho, sobrecarregado, às vezes sem saber para onde ir, esta insegurança, pode advir do novo, do desconhecido, mas também pode resultar da falta de mais apoio da instituição. É preciso, portanto, que a PUCPR reconheça o esforço do seu quadro docente e discente, e assuma a sua parte de responsabilidade no processo, principalmente no que diz respeito à capacitação e apoio metodológico.

4.3.2.11 Mudanças em relação às posturas dos alunos

Os professores responderam à seguinte pergunta: **É possível, após um ano letivo da implantação do Projeto Pedagógico, observar alguma mudança em relação à postura dos alunos? Se afirmativo qual e por que motivo?**

As contribuições, das quais destacamos algumas, foram relevantes e oportunas:

“O aluno ele acaba amadurecendo de certa forma mais rapidamente com esta nova metodologia”(Sujeito 1).

“O aluno parece ser menos passivo do que era anterior ao projeto pedagógico {...} a gente sente o aluno realmente buscando {...} o que motivou esta busca foi a mudança na postura do professor em relação a metodologia anteriormente usada e a atual”(Sujeito 2).

“Uma grande mudança é a integração, e ela acontece, o aluno passa muito mais a ser o seu colega, muito mais o seu parceiro, então eu acho que a mudança ocorreu e é um bom caminho. Esta mudança ocorreu porque aqueles professores que quiseram ser preparados, isto é muito importante, quer dizer, eu estou a fim da mudança {...} eu quero mudar e o aluno vem sabendo das mudanças”(Sujeito 3).

“Com relação aos alunos de enfermagem é difícil eu te responder esta pergunta, porque eu pego sempre o primeiro período” (Sujeito 4).

“Os alunos estão gradativamente mais participantes e mais conscientes de seu envolvimento e responsabilidade tanto na aprendizagem individual como na do próprio grupo”(Sujeito 5).

“os alunos são mais responsáveis pelo seu próprio aprendizado, eles ficam humanamente mais próximos dos professores, mais dinâmicos [...] o senso de pesquisa dele aumentou “(Sujeito 6).

"Tornaram-se críticos, a leitura e a elaboração de textos e a discussão em grupo favorece o trabalho de criação coletiva do conhecimento"(Sujeito 7).

Os professores indicam que se está no caminho correto. A tentativa de ultrapassar os pressupostos do ensino tradicional e tecnicista na busca de um paradigma emergente, ao que parece, já está produzindo algum resultado, embora ainda pequeno. Espera-se, agora, que toda a comunidade universitária desperte e compreenda que esta busca não pode se limitar a alguns interessados. Cabe à instituição promover mecanismos que agreguem todos os sujeitos neste processo, num mesmo entendimento em relação à importância e aos benefícios conseqüentes de uma postura mais emergente em relação aos paradigmas educacionais.

4.3.2.12 Sugestões para a continuidade do projeto pedagógico

Formulou-se, aos professores, a seguinte questão: **Quais as sugestões que você gostaria de propor em relação à continuidade do Projeto Pedagógico em nosso curso?** Seguem, aqui, algumas contribuições:

"Que a universidade esteja dando o suporte necessário, para essa continuidade, através de cursos, de capacitação docente, horas permanência em relação à sala de aula, que a gente tivesse pelo menos uma garantia em relação ao tempo disponível para a preparação das aulas, correções"(Sujeito 1).

"Uma maior disponibilidade de tempo para se estar encontrando com todos os professores {...} porque aqueles que ainda não estão envolvidos no projeto pedagógico acabam ficando muito afastados e a medida que os períodos vão avançando não se consegue fazer esta integração" (Sujeito 2).

"Os professores que trabalham 1º e 2º períodos, foram massacrados pelo projeto pedagógico, tem oficina, tem reunião {...} eu senti que a universidade tirou um pouquinho o pé do acelerador, eu acho que o trabalho tem que começar agora já com os professores do 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º períodos {...} então a minha sugestão seria treinamento {...} reciclagem e reciclagem por aí fora"(Sujeito 3).

"Eu fico esperando que tenha aquela oficina, aquela primeira oficina de novo {...} quando você está participando do processo é uma delícia {...} montar um horário em comum com todos os professores para fazerem esta permanência {...} eu gosto muito de trocar experiências"(Sujeito 4).

"Racionalizar as reuniões para que elas possam articular pessoas e programas {...} organizar cursos de dinâmicas de grupo para que tenhamos melhores condições e consciência para trabalhar com os alunos {...}diminuir o número de avaliações parciais de três para duas {...} aumentar a proporção de horários de complementação para que o professor tenha condição remunerada de renovar-se, estudar, pesquisar. Continuar querendo fazer acontecer"(Sujeito 5).

"Agora que a gente está começando a caminhar mais junto, eu queria um tempo para a gente trabalhar mais tempo junto, isso é o que eu quero, isso é o que eu peço"(Sujeito6).

“Gostaria que os professores tivessem tempo de dedicação exclusiva e desenvolvessem mais pesquisas pedagógicas para substanciar a nossa prática”(Sujeito 7).

“O número de alunos, 60 é muito {...} para haver uma melhoria realmente eficiente, mudar o ensino básico e logicamente o processo seletivo”(Sujeito 8).

Fica evidenciado pela postura dos professores que se envolveram com o trabalho, o desejo de construir um projeto solidário e participante, onde toda a comunidade acadêmica assuma o seu papel e as suas responsabilidades no processo. O desejo por uma melhor qualificação enquanto docente é notório na explicitação da necessidade e continuidade das capacitações do corpo docente, para esse novo processo. Também fica claro o entendimento de que a academia precisa assumir a pesquisa e a renovação como características do seu novo perfil na atualidade.

4.4. OUTRA POSSIBILIDADE DE OLHAR PARA UMA MESMA REALIDADE

Ainda com a intenção de valorizar e aproveitar melhor as colocações pelos sujeitos desse processo de pesquisa é possível agrupar e analisar as contribuições por categorias, evidenciando pontos importantes e fundamentais desse novo Projeto Pedagógico.

4.4.1 Busca de Metodologias de Ensino e Posturas Profissionais Significativas

O Curso de Enfermagem da PUCPR, vem tentando construindo o seu Projeto Pedagógico de forma participativa, democrática e contextualizada com as necessidades e com os paradigmas que embasam a nova maneira de compreender o processo educativo, bem como os determinantes e condicionantes do processo saúde/ doença. É vontade deste curso que metodologias e posturas progressistas sejam adotadas por seus professores e alunos, pois compreende-se que estas condições são fundamentais para a marca qualitativa desse novo processo. Os sujeitos que participaram desse trabalho de pesquisa tiveram a oportunidade de opinar sobre essas questões.

Do posicionamento dos alunos é pertinente destacar:

“As aulas são menos cansativas, com os professores que atuam nesta nova prática, e são bem mais aproveitadas. Desperta interesse pelas matérias que muitas vezes são tidas como insuportáveis” (Sujeito 3).

“Possibilita ao aluno entender melhor o contexto social no qual está inserido e desta forma futuramente interagir de maneira mais abrangente, no centro dos problemas que hoje ocasionam a maioria das doenças”(Sujeito 12).

“Pode-se notar uma posição mais ativa do aluno. As aulas práticas intercalando-se com as teóricas, a discussão constante em sala (entre alunos e entre alunos e professores) e as pesquisas extra-sala podem provocar esta mudança” (Sujeito21).

“No decorrer do ano, pude observar a diferença entre o modelo tradicional pelo qual fui submetida toda a minha vida escolar, e o novo projeto pedagógico onde, do meu ponto de vista, muito mais se aprende”(sujeito 23

“As aulas são muito bem explicadas, sendo o enfoque no profundo entendimento de todas as questões. Estudar por estudar já não é mais o nosso objetivo e sim, estudar para aplicar e entender integralmente todos os assuntos correlacionando-os com o nosso cotidiano de trabalho” (Sujeito 26).

“Temos mais liberdade para expor o que pensamos, o que achamos que é importante. Temos um diálogo mais aberto com os professores, construindo uma melhor aprendizagem”(Sujeito 27).

“Marquei sim e não porque considero que a nossa metodologia está no limite de uma e de outra. Estamos no limiar entre o aluno que recebe e o que vai atrás do próprio conhecimento. Não creio que deixamos o antigo método, estamos no caminho” (Sujeito 45).

“Não neste semestre; no semestre passado sim. Neste semestre houve um retorno às aulas de exposição simples, pouco material áudio- visual, muita exposição verbal, grupos para apresentação de trabalhos muito grandes, o que favorece para que poucos pesquisem e produzam”(Sujeito 45).

“O mercado de trabalho hoje exige profissionais mais capacitados e que 'vão atrás' de novos conhecimentos e tecnologias, etc. Este novo método nos 'treina' neste processo do ser responsável pela construção do próprio conhecimento”(Sujeito 45).

“É diferente porque incentiva o aluno a procurar, a pesquisar e discutir. Já o modelo tradicional vivenciado por mim, nos anos anteriores busca que o aluno reproduza o que o professor fala sem muita opinião crítica”(Sujeito 46).

Da elaboração dos professores são relevantes as contribuições:

“Ela é diferente porque eu acho que antes do projeto pedagógico, a gente usava mais aula expositiva, dialogada mas expositiva {...} começou-se a trabalhar de maneira mais dinâmica em sala de aula, por exemplo com trabalhos em grupos, trabalhos onde o aluno vai trazer as informações, e não somente a gente informando” (Sujeito 2).

“Alguns professores ainda não entenderam, alguns professores continuam conservadores ao extremo, e não abrem, até dizem da boca para fora, mas a aula é extremamente tradicional”(Sujeito 3).

“Vai realmente contribuir na melhoria do ensino/ aprendizagem se o professor sair do seu pedestal, se ele quebrar as barreiras, se ele entender que ele tem que trabalhar mais em parceria com o aluno {...} este processo vai acontecer, vai melhorar desde que o professor se abra realmente para a aproximação do aluno e o aluno queira pesquisar, queira ir atrás, muito mais parceria do que eu ensino e eles aprendem {...} a gente vai aprendendo junto”(Sujeito 3).

“A metodologia está buscando se aproximar cada vez mais do universo concreto de atuação do curso escolhido, está buscando articular os conteúdos dos programas, está buscando um aluno mais ativo, que constrói seus conhecimentos, está buscando criticidade e avaliação constante do processo”(Sujeito 5).

“{...} incentiva o aluno a pesquisar, a ir atrás, o professor não fica sendo o dono, o senhor da sabedoria, ele vai Ter que estar junto com os alunos, leva o aluno a raciocinar”(Sujeito 6).

“As mudanças ocorreram tanto no nível institucional, quanto pessoal. A instituição mostrou-se preocupada em crescer e transformar a prática pedagógica conservadora dos professores. Os professores sentiram a necessidade de mudar impulsionados pela instituição e também motivados por um antigo desejo e desconforto de continuar a exercer uma metodologia de ensino que não atenda nem ao professor nem ao aluno”(Sujeito7).

“A mais importante de todas, os alunos aprendem a raciocinar”(Sujeito 8).

Fica evidente pelas colocações que um novo horizonte já se descortina, em relação as metodologias utilizadas no processo ensino/ aprendizagem, bem como o entendimento das novas posturas a serem adotados nesse processo. É um começo, o delinear de um novo caminho a ser traçado, marcado por posturas mais progressistas que visam a melhoria qualitativa do processo. Porém é ainda o início, muito há que se construir, muito há que se buscar, principalmente quanto a capacitação dos sujeitos construtores do processo.

Também é evidente que este é um processo que se constroe em parceria, coletivamente, que pressupõe que os sujeitos se posicionaram responsavelmente frente ao processo. Esta responsabilidade implica em se despir de posturas autoritárias, de mando e de mais valia, para posturas solidarias, com o entendimento de que nesse processo, todos ensinam e todos aprendem.

4.4.2. A Interdisciplinaridade e a Integração

A interdisciplinaridade e a integração podem se constituir em instrumentos de práticas educativas progressistas, bem como tendem quando utilizadas a ampliar o campo de entendimento das ciências e das práticas profissionais. Também quando vivenciadas, com respeito, no dia a dia, podem proporcionar a convivência harmoniosa da pluralidade de visões, posturas e paradigmas que norteiam o ser e o viver em sociedade.

Da fala dos alunos salienta-se:

“Antes o professor explicava e a razão era dele. Agora há mais integração entre aluno e professor”(Sujeito 19).

“Há uma grande articulação entre as matérias enfatizando a importância de uma para o bom aproveitamento das outras”(Sujeito 21).

“Porque com os programas de aprendizagem, as matérias não ficam tão distantes umas das outras. Essa ligação faz com que a aplicação profissional seja mais fácil”(Sujeito 23).

“Estamos podendo agregar mais conhecimentos, relacionar idéias. Mas vale lembrar que os professores deveriam integrar-se mais, no sentido de esclarecer melhor o que vai ser realizado”(Sujeito 28).

“As matérias estão interligadas tanto as do 1º como as do 2º semestre e todos os professores sabem qual a matéria que o outro está dando, permitindo com isso uma maior aproximação das idéias e isto facilita para nós alunos o entendimento” (Sujeito 36).

“Porque os professores estão buscando trabalhar juntos, unindo os conteúdos o que nos permite uma interação entre todo o conteúdo” (Sujeito 46).

Das colocações dos docentes ressalta-se:

{...} a questão da interdisciplinaridade, as reuniões com os professores, para decidir quais as aptidões necessárias para cada programa de aprendizagem {...} em relação aos conteúdos que este aluno deve apropriar-se”(Sujeito 1).

“Maior aproximação do corpo docente, pela necessidade de integração” (Sujeito 2).

“A implantação do projeto pedagógico {...} provocou uma maior integração entre professores e entre as turmas, as coisas deixaram de ser estanques, houve integração se não houver integração o processo quebra” (Sujeito 3).

“Uma grande mudança é a integração, e ela acontece, o aluno passa muito mais a ser o seu colega, muito mais o seu parceiro, então eu acho que a mudança ocorreu e é um bom caminho. Esta mudança ocorreu porque aqueles professores que quiseram ser preparados, isto é muito importante, quer dizer, eu estou a fim da mudança {...} eu quero mudar e o aluno vem sabendo das mudanças”(Sujeito 3).

“O conteúdo {...} ficou mais abrangente, apesar de eu não me aprofundar em certas áreas como eu me aprofundava antes,{...}, eu acho que o conteúdo ficou realmente mais interligado com os outros programas”(Sujeito 6).

Ao se partir do pressuposto que se quer do futuro profissional enfermeiro, um perfil mais crítico, mais reflexivo, mais contextualizado, participante, atuante e transformador, acredita-se que a interdisciplinaridade e a integração podem contribuir, em muito para a construção desse perfil. Como consequência da incorporação destas na prática de trabalho, é possível se chegar a vislumbrar um enfermeiro mais contextualizado com as reais necessidades das coletividades.

4.4.3 A Importância da Capacitação Docente na Construção do Projeto Pedagógico

Da análise das respostas dos alunos, em relação à categoria proposta é importante destacar as seguintes questões:

“Eu acho que alguns professores têm mais perfil para este tipo de trabalho, e outros não”(Sujeito 24).

“Que todos os professores seguissem realmente a nova metodologia {...}”(Sujeito 38).

“Professores que deixaram de lado esse novo processo, simplesmente utilizaram uma metodologia tradicional, onde o professor sabe, e o aluno não está ali para discutir”(Sujeito 40).

“A pergunta sempre foi mais do que o giz, o instrumento principal do professor para instigar o aprender do aluno. Só que hoje há uma tentativa que após a pergunta a resposta parta do

aluno. Alguns professores fazem isso melhor ou pior que outros. Eles também estão no processo”(Sujeito 45).

Os professores ante esse questionamento se posicionaram da seguinte maneira:

“Que a Universidade esteja dando o suporte necessário, para essa continuidade, através de cursos, de capacitação docente {...}”(Sujeito 1).

“Participo das reuniões da comissão de sistematização do Projeto Pedagógico {...} e da Capacitação Pedagógica e acho que ajudou bastante para pensar em mudar um pouco a metodologia”(Sujeito 2).

“Os professores que trabalham 1º e 2º períodos, foram massacrados pelo projeto pedagógico, tem oficina, tem reunião {...} eu senti que a universidade tirou um pouquinho o pé do acelerador, eu acho que o trabalho tem que começar agora já com os professores do 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º períodos {...} então a minha sugestão seria treinamento {...} reciclagem e reciclagem por aí afora”(Sujeito 3).

“Eu fico esperando que tenha aquele oficina, aquela primeira oficina de novo, {...} quando você está participando do processo é uma delícia {...} eu gosto muito de trocar experiências”(Sujeito 4).

“Sinto que foi um passo de avanço. Não tem como voltar atrás, mas falta haver um acompanhamento pedagógico constante, uma reciclagem de conhecimentos, contínua para o professor não retroceder”(Sujeito 7).

A competência para atuar no processo não acontece por acaso. As pessoas também são produtos das suas histórias, portanto é necessário nesse momento que a comunidade acadêmica una esforços e se tornem parceiros em um projeto de trabalho que objetive maior e melhor capacitação para os docentes, terem a possibilidade de assumir a responsabilidade que lhes cabe, nessa nova construção coletiva.

4.4.4 O Novo Processo e a sua Contribuição para o Perfil do Profissional

Enfermeiro

Acredita-se que toda essa construção pedagógica, toda essa somatória de esforços, todo esse empenho de energia e trabalho, terá um significado real, se no futuro o profissional Enfermeiro adotar em seu cotidiano de trabalho posturas também mais progressista e mais condizentes com as necessidades sociais da

atualidade. Com esse pensar buscou-se conhecer o posicionamento de alunos e professores sobre essa questão.

Os alunos assim contribuíram:

“Porque principalmente na enfermagem é necessária uma mudança de visão e de valores”(Sujeito 3).

“Tomando-se crítico, o aluno vai aprender a lidar com seus próprios defeitos e aprender a ver além dos problemas, enxergando soluções”(Sujeito 24).

“De todas as formas, esse novo método abre a mente e dá espaço, para novos questionamentos e melhorias significativas no processo de conhecer”(Sujeito26).

“É essencial a construção de mentes críticas, para que nós não venhamos a ser alvo de submissão, em todos os aspectos”(Sujeito 26).

“Vão nos deixar com uma cabeça mais aberta, com certeza não iremos ser profissionais alienados, mas sim, aptos para trabalhar em qualquer área”(Sujeito 34).

“A enfermagem precisa de profissionais pensantes, criativos, críticos e com iniciativa, e esse novo método prepara o aluno para isso”(Sujeito 39).

“Nossa profissão ainda tem muito, o que conquistar. Dependendo do nosso senso crítico e da nossa capacidade como enfermeiros, para ocupar o espaço que é nosso de direito, e que foi negado ou negligenciado ao longo da história da enfermagem”(Sujeito 42).

“Porque formará enfermeiros mais preparados para cuidarem humanizadamente, com mais conhecimento e não somente um enfermeiro que executa técnicas” (Sujeito 46).

Frente a questão os professores elaboraram os seguintes enunciados:

“Eu espero dos alunos com esta metodologia um posicionamento mais crítico a respeito da sociedade, em que eles estão participando e profissionalmente irão participar {...} não tão alienado, um posicionamento realmente enquanto um agente de transformação social”(Sujeito 1).

“Espero um aluno comprometido no plano humano, ético e profissional {...} que o aluno se perceba agente crítico de construção e mudança, capaz de fazer uma leitura do contexto econômico- político e sócio- cultural que envolvam a sua profissão. Espero que cheguem à percepção de que o mundo, em todos os seus significados é uma construção histórico social que depende de consciência, liberdade e responsabilidade de todos”(Sujeito5).

Nas elaborações evidenciadas, é notório a crença e o envolvimento de professores e dos alunos com as mudanças propostas. Também em conjunto com esta postura existe a crença de que é possível mudar a prática profissional a partir da mudança da maneira como essa profissão é ensinada. É possível afirmar que dos vários aspectos considerados importantes desse trabalho, essa questão seja fundamental para justificar essa pesquisa, uma vez ela reflete a importância do processo ensino/aprendizagem no ser e no fazer enfermagem.

Neste ponto do trabalho estabelece-se um espaço e um tempo para refletir o processo como um todo. Para isto, é necessário levar em consideração

vários aspectos. O primeiro é a trajetória histórica do paradigma tradicional, que serviu de modelo para a criação da Escola de Enfermagem Madre Leoni, na cidade de Curitiba, na década de 50 do século passado. Este paradigma também serviu de sustentação para a estruturação das outras escolas de Enfermagem, no Brasil, até a atualidade. Também é bom não esquecer a importância do modelo tecnicista na formação do profissional de enfermagem, além de este modelo ter ditado os pressupostos conceituais do Curso de Enfermagem da PUCPR.

A par da influência dos modelos pedagógicos, é possível dizer que a Enfermagem, enquanto ciência da área da saúde, ao longo de sua história embasou a sua prática profissional em certezas inquestionáveis, normas e rotinas, comportamentos esperados, fragmentação da assistência e da própria atuação profissional. Com este comportamento, promoveu-se o “aprisionamento” do cotidiano de trabalho da enfermagem num modelo de cuidar da doença, sendo que suas ações sempre dependiam de ações de outros profissionais, principalmente do “ato médico”.

Este cenário confinou, por muito tempo o profissional enfermeiro, num campo de atuação onde pouco se podia ousar, criar e, sobretudo, mudar a realidade de morbidade e mortalidade de uma coletividade.

Paralelamente a este cenário, a educação em geral, os processos metodológicos e de avaliação dentro do processo educativo e a educação na enfermagem também ficaram “engessados” ao longo do tempo. Porém, o homem possui uma infinita capacidade de se recriar. É hora, portanto, de impor movimento a todo esse processo. Movimento criativo, harmonioso, onde mudanças acontecem em compasso de melodia. Processo refletido, cientificamente embasado, que permita prazer, realização e construção para aqueles que o desenvolvem e nele se aliam como parceiros solidários de um projeto de mudança social.

Neste sentido, fica claro, pela pesquisa realizada com alunos e professores do Curso de Enfermagem da PUCPR, que mais do que por força de lei, existe uma vontade concreta por parte da maioria dos sujeitos envolvidos de construir uma prática educativa melhor qualificada, que resulte na construção de um perfil profissional do Enfermeiro mais condizente com o novo paradigma que busca nortear as questões referentes ao viver em sociedade.

O homem vive o início de um novo século, numa época de transformações, questionamentos, incertezas. É imperioso, por isso, pensar na

ciência, o que ela significa para a humanidade, como ela está sendo desenvolvida e, principalmente, como ela vem sendo ensinada nos bancos escolares. Entre as várias ciências da atualidade, a ciência da educação, como área de atuação profissional, merece um olhar mais aprofundado, pela crença de que a prática educativa pode possibilitar transformações esperadas e necessárias. É por meio dela que indivíduos poderão se transformar em cidadãos e construir a história da história humana e os modos de viver em sociedade.

O momento é histórico e marcado pela mudança, pela necessidade do recriar. Os modelos conservadores utilizados até agora para o ensino e a educação, bem como os utilizados pelo enfermeiro em seu cotidiano de trabalho, não atendem mais as necessidades atuais, de saúde e de qualidade de vida. Tecnologias foram criadas, realidades modificadas, o cuidado, enquanto postura humana e prática profissional, ganha uma nova dimensão. É preciso alterar a prática educativa para que ela atenda as necessidades dos tempos atuais, para que possa caminhar numa direção mais condizente com uma prática solidária, de preservação e respeito consigo, com o outro e com o planeta como um todo. A prática educativa pode buscar um perfil mais significativo para o profissional enfermeiro.

Para que uma mudança tão profunda aconteça, é necessário que mudem também os conhecimentos, os conceitos que embasam a prática educativa e também a prática profissional na enfermagem, isto é, os paradigmas que norteiam o pensar e o agir do homem em sociedade.

Neste novo olhar para o mundo e os pressupostos que embasam as relações sociais, a enfermagem, enquanto profissão, pode ser entendida de acordo com a conceituação de GEIB (2001), como:

Disciplina científico artística, relativamente recente no campo das ciências humanas, orientada para a busca de valores éticos e estéticos no exercício da profissão, a qual envolve o cuidado e a educação *com* e *para* o cuidado (educare), num contexto de interações terapêuticas entre seres humanos, que se expressam na relação dialética de ensinar a cuidar/ aprender a cuidar, favorecendo a formação do ser educador/cuidador e do ser educando/ cuidado como promotores de uma sociedade saudável (p.70).

É possível identificar um avanço nesta nova elaboração conceitual sobre a esta profissão. GEIB (2001) complementa a sua reflexão, apontando visões

diversificadas sobre o cuidado ao destacar a contribuição de PETITAT (1998), BOFF (1999) e WALDOW (1998)

É o atributo identificador da enfermagem. Implícito na relação de ajuda entre quem cuida e quem é cuidado, potencializa o ser humano a vir a ser um auto e heterocuidador. É uma atitude de atenção, ocupação, preocupação, comprometimento, respeito e afeição pelo ser cuidado, envolvendo conhecimentos, valores e habilidades (p. 71)

A autora ainda se coloca com uma elaboração própria sobre a importância do ensino do cuidado afirmando que este: “Confere complementaridade à ação educativa e é construído e vivenciado entre o ser educador/cuidador e o ser que é educado/cuidado, nas dimensões cognitivas, psicomotoras e socioafetivas, buscando seu desenvolvimento” (p.237).

E para bem sedimentar o entendimento da importância e da valorização do ensino do cuidado na enfermagem, utiliza-se o enunciado de SILVA (1998), que aponta

...a qualidade do cuidado dependerá, em grande parte, da capacidade instrumental e expressiva do ser cuidador para encorajar o ser cuidado a refletir sobre a sua vida, sobre as estruturas nas quais se insere e estimular formas de mudanças {...} O cuidado deve estar, então, a serviço da felicidade humana, propiciando formas inovadoras e criativas de ajuda ao ser cuidado e de expressão de consciência crítica, rompendo as barreiras das discriminações raciais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero (p.78).

O desafio está lançado. Resta que, sobretudo os profissionais da educação, assumam a parcela que lhes cabe na construção de uma nova forma de relação humana no viver em sociedade. A escola que desejar contribuir para esta construção, deverá basear a sua prática educativa no diálogo e na leitura, não num diálogo e numa leitura qualquer, mas sim, utilizando o diálogo como uma maneira de estabelecer democracia entre os sujeitos do processo educativo, e fazendo uso da compreensão de FREIRE (1986), que acredita que a leitura analítica “induziu os alunos a se tornarem leitores críticos dos textos e das realidades, e de assuntos não-tradicionais, ao mesmo tempo. Isto parece ser uma forma de transformar a educação numa pesquisa social *durante a própria aula*. Aqui a educação não é engolir livros, mas é sim transformadora das relações entre alunos, professores, a escola e a sociedade”(p.109).

Na educação, mais especificamente, é necessário superar a postura fragmentada e alienante, na qual a escola é vista como o único lugar onde a

educação é produzida. A visão do ensino centrado no professor, com grande valorização de conteúdos e metodologias; metodologias baseadas na aula expositiva ou com demonstrações em laboratórios, onde as condições adversas da realidade são “mascaradas”, criando-se condições “ótimas de ensino”, depois dificilmente vivenciadas na realidade da prática profissional, e onde a avaliação é realizada valorizando-se a reprodução exatidão do conteúdo transmitido ou dos comportamentos reproduzidos.

Por outro lado, também não é possível entender a escola como uma agência educacional que irá determinar comportamentos que se pretende instalar e manter, comportamentos considerados úteis, necessários, aceitos pela sociedade para se manter um estado de coisas, uma hierarquia de poder. O ensino não pode mais ser estruturado com base em objetivos específicos pré-estabelecidos, visando unicamente ao desenvolvimento de determinada habilidade. Enfim, é necessário, mais do que nunca, passar de uma visão fragmentada de mundo e de sociedade, onde alguns poucos são e valem mais do que os outros, para uma visão de mundo ecológica, holística, de inclusão, fraternidade, convívio e partilha.

É preciso, também, romper com a maneira distanciada pela qual a avaliação do processo ensino-aprendizado acontece. Esta prática, como a maioria das outras formas pela quais, o processo ensino/aprendizagem vem sendo desenvolvido, tem raízes, na maneira pela qual o modelo cartesiano de relação com o mundo foi utilizado. Neste modelo, só tem valor ou pode ser avaliado aquilo que também pode fielmente ser medido e quantificado. Por este motivo, questões importantes como sentimentos, criatividade, motivações e intenções estão banidas do processo educativo.

Portanto, em particular na área da enfermagem, para que as mudanças necessárias e esperadas do perfil do profissional enfermeiro aconteçam, é preciso também mudar a maneira como esta profissão é ensinada. Pois é este ensino em conjunto com outras mudanças, como, por exemplo, o da ideologia que permeia esta profissão, que poderá construir o novo profissional e seu cotidiano de trabalho.

Não é possível, para o alcance deste ideal, uma outra maneira de viver a relação ensino-aprendizagem senão pela adoção de uma visão de educação progressista, na reconstrução constante do conhecimento. Para tanto, o caminho possível de ser seguido é aquele apontado por FREIRE (1992), com uma nova

postura que pressupõe que o professor não seja ouvinte dele mesmo, que use para si e promova com seus alunos uma leitura do mundo e uma leitura das palavras, não isoladamente e sim dialéticamente solidárias. Compreendendo que toda prática educativa implica sempre na existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aquele ou aquela que aprende e que na situação de aprendiz, ensina também.

É imperioso, ainda, compreender que não há educação sem ensino sistemático ou não, de certo conteúdo. Quem ensina (educador) ensina alguma coisa (conteúdo) a alguém (educando), e todos estes elementos fazem parte da natureza da prática educativa. Os atos de ensinar e de aprender são dimensões de um processo maior, o de conhecer, baseado numa leitura real de mundo.

Impossível participar do processo educativo sem sentir-se co-responsável, sem respeitar as limitações individuais e sem procurar a superação das mesmas, em busca da transformação social. Está aí o diferencial que qualifica o profissional enfermeiro que, mais do que o ato de assistir ou cuidar, espera-se que desenvolva na sua prática profissional o papel de transformar, de promover modificações de realidades de vida. Neste sentido, é preciso trabalhar tanto em função do auto cuidado individual, quanto do cuidado com o coletivo e, principalmente, do cuidado com a vida, sua promoção, qualidade e sustentabilidade.

No ensino da enfermagem, é de fundamental importância, ainda, nunca perder de vista que os indivíduos são histórica e socialmente determinados, que a doença não existe por obra divina, mas que acontece como consequência do modo pelo qual as pessoas escolhem ou podem escolher viver, e é o reflexo das tensões sociais cotidianas, do acesso e divisão injusta das oportunidades, dos bens de serviço e da produção.

Na medida em que for possível transformar o ensino da enfermagem de mera reprodução de técnicas, e do profissional cumpridor de ordens para um profissional que se constrói, e constrói o seu cotidiano de trabalho com base na leitura do dia-a-dia das pessoas e dos processos sociais, objetivando uma transformação qualitativa da realidade, estaremos também revolucionando, na medida que nos cabe, toda uma prática sanitária. E aí, sim, valerá o esforço do ingresso, manutenção e conclusão de um curso de graduação na enfermagem.

Em todas as áreas, mais especificamente nas ciências da saúde, se faz urgente romper com a dependência de outras tecnologias, de outros saberes, de

outras realidades. É mais do que hora de conhecer e reconhecer a realidade social de vida e saúde das coletividades, no sentido do entender seus condicionantes e determinantes, para transformá-la qualitativamente. Está na hora de fazer o caminho próprio, tanto profissional como do ensino da profissão. Urge deixar de viver histórias que não são a própria história da enfermagem.

Com o objetivo de alcançar a tão idealizada transformação social, é necessário o despertar de uma nova consciência, bem como a adoção de novas posturas sociais. Este novo modo de ser e viver em sociedade pressupõe o entendimento de que já não é mais possível pensar na vida humana diante do desrespeito a nossos semelhantes e de seu extermínio. Também se não pode pensar em qualidade de vida quando o terror é uma constante no cotidiano das coletividades. A mudança qualitativa de vida, pressupõe, que seres humanos não sofram mais da fome do pão e do afeto. Portanto para se pensar e viver cidadania, construção, partilha e transformação, há de se buscar uma nova maneira de se viver o processo educativo, que auxilie os sujeitos sociais nessas buscas tão necessárias.

Quanto mais se aprofunda nos problemas da atualidade, mais se tem a compreensão de que não são problemas isolados, que os mesmos fazem parte da intrincada rede construída ao longo da história da humanidade, determinada pela postura que a cultura ocidental adotou frente ao mundo e ao progresso. Necessário se faz, portanto, rever a própria postura frente ao seu próprio destino e frente ao destino das gerações futuras. Isto pede de cada um uma mudança radical em suas percepções, em seus pensamentos, em seus valores e na sua postura frente à vida e ao seu semelhante.

É necessário parar e refletir sobre o modo de produção do conhecimento deste século, a finalidade do “saber ensinado” nas universidades, a aplicabilidade social, do conhecimento produzido pelos profissionais formados nos bancos universitários.

É corrente que o “saber ensinado nas instituições de ensino superior, não atende, em grande parte, as necessidades das empresas empregadoras do mercado de trabalho e, menos ainda, as necessidades do mercado consumidor de serviços. Na área da saúde, incluída a da enfermagem, é notório o descontentamento por parte da grande maioria dos indivíduos usuários dos sistemas de saúde”.

A grande maioria das empresas mantém cursos destinados a preparar o profissional para as atividades que o mesmo virá a desempenhar no seu dia-a-dia de trabalho. Esses cursos, porém, visam muito mais à adequação do perfil profissional às necessidades da empresa, do que às necessidades dos usuários dos seus serviços. Essa constatação aponta para o entendimento, que as universidades ao formarem os seus quadros de alunos, obedecem uma lógica que não consegue atender as várias necessidades do mercado, tanto empregador, bem como consumidor de serviços ofertados. A realidade que embasa a construção ou reprodução dos "saberes" na universidade brasileira, ou melhor, nas universidades de um modo geral, hoje valorizam apenas um olhar sobre o mundo e a sociedade, e via de regra este olhar é o da lógica do mercado empregador, sem levar em consideração as reais necessidades sociais.

Não se trata aqui de, ingenuamente ou equivocadamente, pensar que a universidade deva simplesmente formar para as necessidades do mercado; mas ter a perspectiva de que o produto do trabalho realizado na universidade deve servir a um projeto de transformação qualitativa da realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desse trabalho foi possível constatar a relevância e a influência dos paradigmas da ciência, que embasaram os processos educativos ao longo dos tempos e conseqüentemente os reflexos que esses paradigmas tiveram no ensino e na prática profissional do enfermeiro.

Também concretizou-se a compreensão dos determinantes históricos, sociais, culturais e ideológicos que marcaram e ainda marcam o perfil do profissional enfermeiro até os dias atuais.

Da mesma maneira esse trabalho possibilitou conhecer a trajetória histórica do Curso de Enfermagem da PUCPR, e identificar a sua importância na formação dos profissionais e do perfil da enfermagem em nosso estado.

Pela análise do Projeto Pedagógico implantado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná no ano de 2000, fica evidente a vontade de mudar, de construir um processo educativo, qualitativamente, mais significativo para os sujeitos envolvidos nesse contexto.

Foi reconhecida a importância atribuída pelos sujeitos do processo ensino aprendizagem a esta nova proposta, bem como a valorização e a necessidade de capacitação dos docentes para construir em parceria com os alunos, metodologias de ensino condizentes com um olhar progressista para a educação.

Do trabalho de pesquisa realizado com professores e alunos, foi possível constatar a questão que se constituía, como problema de pesquisa. Na opinião de docentes e discentes a nova proposta pedagógica da PUCPR e do Curso de Enfermagem da referida instituição podem contribuir de forma concreta, importante e decisiva para a construção do ser e do fazer na enfermagem.

Da análise da pesquisa de campo ainda foi evidenciada a crença na nova proposta pedagógica, bem como a vontade e a adesão de alunos e professores na busca do novo para o ensino e para a enfermagem.

Ao ser construído o referencial teórico para este trabalho, identificou-se novas posturas e novas metodologias que se adotadas, estarão contribuindo para um novo e desejado perfil do enfermeiro para o novo século.

Este novo perfil para o profissional enfermeiro, bem como para todos os homens, pede uma mudança profunda e radical nas percepções, nos

pensamentos, nos valores e na postura frente à vida do homem e do seu semelhante.

Esta mudança inclui somar à postura auto- afirmativa de racionalismo, análise, reducionismo, linearidade, expansão, competição, quantidade e dominação, adotada pelo homem ao longo da história. uma postura integrativa, de intuição, síntese, visão holística, não-linear, de conservação, cooperação, qualidade e parceria.

Para que esta utopia possa se concretizar é necessário, como nos indica BUARQUE(1994), a universidade saltar

da certeza à dúvida, do materialismo aos valores culturais, da especialização ao holismo, da evolução teórica à revolução das idéias, da modernidade técnica à modernidade ética, da utopia dos meios à utopia dos fins, da ilusão da igualdade do consumismo à igualdade do essencial com diversidade, da linguagem que se afirma neutra a uma linguagem que assume o seu caráter ético, do nacionalismo dependente a um cosmopolitismo diversificado, da arrogância do antropocentrismo para a consciência do valor da natureza na construção e enriquecimento do homem, da prioridade à economia para uma prioridade à ecologia. (p.17).

Isto só será possível se a universidade recuperar o espírito do sonho coletivo, sair da sua clausura, da sua solidão e arriscar-se a transpor muros, criar projetos, conhecer a realidade e nela interferir, com consciência, competência e respeito.

Trata-se, portanto, de um projeto não somente de leitura de uma realidade e sim da transformação em benefício da valorização e de uma melhor qualidade de vida. Neste sentido, a UNESCO (1998), no documento intitulado Conferência Mundial sobre a Educação Superior, dá a seguinte contribuição:

A educação superior tem dado ampla prova de sua viabilidade no decorrer dos séculos e de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade {...} a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações {...} além de proceder à mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido compreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade (p. 12).

Estas considerações ganham especial importância no que se refere ao ensino universitário, uma vez que este ensino trata do redimensionamento da posição dos indivíduos, que agora terão a oportunidade de participar de uma

categoria profissional, e nessa condição, terão participação direta junto ao sistema produtivo e econômica da sociedade. Esta nova inserção social permite, aos sujeitos sociais, atitudes de planejar, projetar e executar ações que resultem em situações de melhoria de condições e qualidade de vida para a população.

Portanto, neste sentido, a educação assume um papel muito importante na formação mais humana do cidadão, dentro de um paradigma holístico, tendo em vista o todo organizacional e não fragmentos de uma sociedade, uma parcela de visão de mundo, uma individualização egoísta a que tudo assiste, e vê somente o que cabe em sua janela.

Na enfermagem, particularmente, é pela leitura e reflexão constante, crítica e criativa que profissionais da educação e do serviço poderão buscar uma nova realidade profissional.

Para que as mudanças desejadas aconteçam, é preciso, ainda, o entendimento por parte da sociedade e, em particular daqueles que optam pela enfermagem enquanto profissão, da visão de PESSINI (1997) que destaca:

Pode-se dizer de cada profissão o que se afirma da propriedade particular: deve estar a serviço da comunidade, da sociedade. Toda profissão se esvazia de seu conteúdo humanístico quando se coloca a serviço de interesses exclusivamente individuais, principalmente do lucro. A salvaguarda da hipoteca social torna-se ainda mais relevante pelo fato de toda profissão ser um investimento social. Na preparação de cada profissional, a sociedade investe uma soma considerável. Penso que a consciência dessa hipoteca social, que pesa sobre toda profissão, deveria levar cada categoria profissional a examinar, a partir da nossa realidade, o problema do atendimento às minorias pobres e oprimidas, a questão da distribuição dos profissionais pelas diversas regiões, o preço de determinadas prestações de serviço, a evasão dos profissionais para outros países e, sobretudo, o papel que cada categoria tem desempenhado na transformação das estruturas injustas(p.80).

O desafio está posto, quem irá encampá-lo? É possível pressupor que o sujeito que aceitará esse desafio, será o profissional da educação consciente da sua responsabilidade frente ao cenário que se descortina para este milênio. Também com esse pensar, são necessárias, pessoas conscientes da necessidade de profissionalização, de busca do conhecimento necessário, para transformar o projeto de mudança qualitativa da realidade em prática efetiva de vida.

O profissional enfermeiro, poderá reagir ante este desafio, despertando a consciência da possibilidade da construção de uma prática profissional, visando a alcançar as necessidades de transformação social que hora se apresentam em nosso país. Os cursos de enfermagem cientes da sua responsabilidade social, irão

projetar e realizar o seu desejo de serem cursos, onde, mais do que técnicos por excelência na profissão, sejam os seus egressos enfermeiros conscientes, críticos e reflexivos, responsáveis pela parcela de trabalho que lhes cabe na nova construção social. Será percebido então no cotidiano de trabalho dos enfermeiros, uma postura que ressalta, que além de serem trabalhadores da área da saúde, esses profissionais são seres humanos que cuidam de outros seres humanos, com competência, criatividade e humanidade.

No futuro será possível que os profissionais enfermeiros compreendam e incorporem em seu cotidiano de trabalho a noção de que, segundo o que afirma BOFF:

Construímos o mundo a partir de laços afetivos. Estes laços fazem com que as pessoas e as situações sejam portadoras de valor {...} Não habitamos o mundo somente através do trabalho, mas fundamentalmente através do cuidado e da amorosidade. É aqui que aparece o humano do ser humano. Daí se conclui que o dado original não é o *logos*, a razão e as estruturas da compreensão, mas sim o *pathos*, o sentimento, a capacidade de simpatia, de empatia, de com- paixão, de dedicação e de cuidado com o diferente (p.12).

Estará toda a comunidade acadêmica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná apta para compreender que um Projeto Pedagógico, nos moldes deste que se pretende implantar, precisa mais do que documentos bem elaborados, leis e diretrizes indicativas de caminhos a serem trilhados. Que é preciso vontade política, comprometimento, responsabilidade e principalmente compreensão do que é a função e o trabalho acadêmico. Cabe as pessoas que compõem a comunidade da PUCPR o entendimento de que o processo que agora se inicia não pode apenas estar calcado na vontade e no fazer isolado de alguns. Este processo se edifica no coletivo e que para tanto é necessária competência e capacitação de todos para o trabalho em conjunto.

Conseqüentemente a Pontifícia Universidade Católica deverá estar realmente preocupada com o presente momento histórico, que de acordo com BEHRENS (2001) nos impõe o seguinte cenário: "O desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender" (p.73), e que para tanto é necessário que entre outras medidas, se mude, com urgência, competência e qualidade a relação pedagógica, isto é, o modo com que alunos e professores estabelecem seus

processos de aprendizagem seja em sala de aula, laboratórios ou campos de estágio.

Para tanto, toda a comunidade acadêmica deverá estar ciente, neste momento, de que esta será uma longa jornada. Deverão todos, estarem convencidos de que os esforços iniciais são fundamentais para alavancar o processo, mas que estes esforços necessitam acontecer ao longo do tempo, acompanhados por processos avaliativos condizentes e coerentes com o novo modo de “fazer educação” que se quer construir. Deve ser valorizada por todos, a importância das metodologias de ensino em relação ao produto que se espera como resultado do processo de aprender a aprender.

É preciso que todos estejam cientes de que esta não é uma realidade com a qual os sujeitos que constroem o processo ensino-aprendizagem estão habituados a conviver. É portanto necessário capacitação dos docentes, buscando a competência e qualidade no trabalho, bem como acompanhamento avaliativo de todo o processo, buscando com isso, se necessário, novas diretrizes de trabalho, novos rumos para o caminhar.

É sabido que respostas prontas, se existirem, na grande maioria das vezes não dão conta satisfatoriamente de elucidar os questionamentos. Os caminhos, na grande maioria das vezes, necessitam ser construídos; porém “boas” perguntas já são o suficiente para “incomodar”, para deixar os sujeitos desconfortáveis frente ao seu papel social, enquanto educadores e enfermeiros. Resta saber quantos aceitarão o desafio de construir uma nova prática de vida, uma nova postura profissional e uma nova realidade social, embasada no conhecimento, nos princípios do holismo e sobretudo na igualdade de oportunidades para todos.

Para finalizar, principalmente para os enfermeiros que hoje querem mais, querem ser educadores, oferecemos este pensamento de MORIN (2000):

Ensinar não é unicamente uma função, uma profissão como qualquer outra, onde se pode distribuir, produzir pedaços de saber: pedaços de Geografia, de História, de Química. Enfim. Platão, disse muito bem: 'Para ensinar necessita-se de Eros', que significa amor, prazer, amor pelo conhecimento, amor pelas pessoas. Se não há isso no ensino, na investigação, no conhecimento nenhum resultado é interessante"(p.59).

O cenário aponta para um caminho longo, e por vezes penoso. Porém indica também que para aqueles que optam pela educação e pela enfermagem,

como algo mais do que “o salário nosso de cada mês”, a jornada pode ser fascinante. Compreender e viver as possibilidades dessas profissões se possível na sua totalidade e fazer da prática educativa, da relação de sujeitos do processo ensino aprendizagem e das posturas adotadas ao longo de processo, mais do que técnicas e práticas profissionais é a grande aventura que se apresenta. Tomar para si a responsabilidade, não fugir do compromisso e do papel social que lhe cabe, é o desafio. A possibilidade de se ver no futuro uma sociedade mais justa e igualitária para todos será a recompensa. Àqueles que sonham com essa possibilidade o convite está ofertado.

6 ANEXO I

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ MESTRADO EM EDUCAÇÃO

INSTRUMENTO DE PESQUISA

O presente instrumento de pesquisa tem por objetivo coletar dados dos alunos do curso de enfermagem ingressos no ano de 2000, participantes da 1ª turma do Projeto Pedagógico do referido curso.

Estes dados farão parte da pesquisa de campo realizada pela professora Maria Helena Leviski Alves, mestranda do curso de Mestrado em Educação nesta instituição e professora do curso de Enfermagem. Esta pesquisa compõe sua dissertação de conclusão do curso de mestrado e tem por tema "Busca de uma Metodologia Inovadora na Formação do Profissional Enfermeiro".

Nesta dissertação o Projeto Pedagógico representa um "divisor de águas", uma tentativa de ultrapassar metodologias tradicionais e/ou tecnicistas, para uma postura progressista que leve alunos e professores a se tornarem sujeitos críticos, participantes e construtores de sua própria história e, conseqüentemente, construtores de um nova realidade social.

Para que este trabalho seja concretizado é de fundamental importância a sua participação, portanto não deixe de responder as questões constantes neste instrumento e o entregue até o dia 24 de novembro de 00 para a professora Maria Helena no CCBS.

Juntos poderemos mudar a formação do profissional para atuar na sociedade, cada um assumindo a responsabilidade de mudar a parcela que lhe cabe. MUITO OBRIGADA!

1. É objetivo do projeto pedagógico ultrapassar, com uma nova prática pedagógica, o modelo tradicional de ensino centrado no professor, ultrapassar também uma metodologia tecnicista que concentra-se nas técnicas de ensino. Busca-se com esse projeto pedagógico uma postura progressista crítica e reflexiva bem como parcerias de trabalho e construções coletivas estabelecidas ao longo do processo de ensino/ aprendizagem. Em sua opinião este objetivo está sendo alcançado?

SIM NÃO

Por quê?

2. Durante a sua trajetória como estudante você já foi sujeito de outras metodologias de ensino, considera que a metodologia utilizada atualmente no curso de enfermagem, é diferente das anteriores?

SIM NÃO

De que modo?

3. A mudança de disciplinas para Programas de Aprendizagem não deveria significar somente mudança de nomenclatura e sim articulação de conteúdos/conhecimentos que levem a desenvolver aptidões para atuar como profissional nas diversas áreas afins agregadas em um determinado programa. Em sua opinião isto vem acontecendo?

SIM NÃO

Por quê?

4. Após este primeiro ano de trabalho/estudo é possível identificar semelhanças ou diferenças entre os diversos programas de aprendizagem?

SIM NÃO

Quais?

5. Como você classificaria a metodologia utilizada neste primeiro ano pelos professores dos programas de aprendizagem?

Uma parceria de trabalho e construção entre alunos e professores

Com ênfase no conhecimento do professor, baseada na transmissão do conhecimento

Com valorização das técnicas de ensino e arsenal tecnológico

Com base na problematização de uma realidade

Uma metodologia ainda em transição utilizando-se de várias modalidades de aprendizagem

Outros

6. Você considera a metodologia utilizada no processo ensino/aprendizagem importante?

SIM NÃO

Por quê?

7. Em sua opinião o Projeto Pedagógico e a mudança de metodologia no processo ensino/aprendizagem irão contribuir na melhoria qualitativa do ensino da enfermagem?

SIM NÃO

De que maneira?

8. Você considera importante a utilização de uma metodologia, que torne alunos e professores sujeitos críticos e construtivos do processo de ensino/aprendizagem na enfermagem?

SIM NÃO

Por quê?

9. Assinale as formas avaliativas mais utilizadas no primeiro ano de trabalho:

Provas dissertativas Provas de múltipla escolha Trabalhos de pesquisa Produção de artigos Outros (especificar)

Em sua opinião estas avaliações serviram para:

Reconduzir o processo ensino/aprendizagem

“Dar nota” para o conhecimento acumulado pelo aluno

10. Em sua opinião qual seria a forma mais correta e justa de se desenvolver o processo avaliativo nos programas de aprendizagem

11. Em relação ao tempo utilizado para o desenvolvimento dos Programas de Aprendizagem, você considera que o mesmo foi:

Suficiente

Insuficiente

Demasiado

Outros

Especificar:

12. Em relação ao tempo disponível “extra sala” de aula para atendimento aos alunos, você considera:

Suficiente

Insuficiente

Demasiado

Outros

Especificar

13. Em relação ao seu aproveitamento em termos de construção do conhecimento, neste ano letivo, como você classificaria o seu rendimento?

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Outros

Especificar:

14. Aponte pontos positivos, pontos negativos e sugestões que você considera importantes para a melhoria do Projeto Pedagógico e do processo ensino/aprendizagem, para o Curso de Enfermagem da PUCPR.

Pontos Positivos :

Pontos Negativos:

Sugestões:

7 ANEXO II

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Esta entrevista destina-se a gerar informações que irão compor a pesquisa de campo da dissertação de mestrado da professora Maria Helena Leviski Alves, intitulada o projeto pedagógico inovadora no curso de enfermagem da PUCPR, e que tem na sua terceira etapa uma análise crítica do Projeto Pedagógico da PUCPR, no intuito de reconhecê-lo ou não como elemento articulador da transformação da prática pedagógica. Portanto é muito importante sua participação para a melhoria do processo ensino/ aprendizagem em nosso curso.

1. Quais as principais mudanças sentidas a partir da implantação do projeto pedagógico da PUCPR.
2. Que tipo de preparação você recebeu para fazer parte do quadro de professores que implantaram este projeto?
3. Em sua opinião este projeto irá contribuir para a melhoria do processo ensino/aprendizagem? De que maneira?
4. Em relação a metodologia utilizada por você em outros anos e a metodologia utilizada no projeto pedagógico é diferente? Por quê?
5. Quais as principais mudanças(no conteúdo, na metodologia) introduzidas por você este ano e porquê?
6. Se houve mudança na metodologia, aonde você espera chegar com este novo modo de "dar aula?".
7. Como o processo de avaliação esta acontecendo neste projeto? É diferente do seu modo usual de fazer avaliação? De que maneira?

8. Se houve mudanças no processo avaliativo, você as considera importantes? Por quê?

9. Aponte os principais pontos positivos e os pontos negativos reconhecidos por você no processo vivenciado neste ano de implantação do Projeto Pedagógico.

10. Como você se sente hoje em relação à proposta do Projeto Pedagógico? Por quê?

11. É possível após um ano letivo da implantação do Projeto Pedagógico, observar alguma mudança em relação à postura dos alunos? Se afirmativo qual e por que motivo?

12. Quais as sugestões que você gostaria de propor em relação à continuidade do Projeto Pedagógico em nosso curso?

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

ANDRÉ, Marli E. D. D. de. **Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso**. In Cadernos de Pesquisa, 1996.

APP-SINDICATO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394/96**. Curitiba, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1994.

ARRUDA, Eloita Neves; GONÇALVES, Lúcia H. Takase. **A enfermagem e a arte de cuidar**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: MASETTO, Marcos F. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida; JOSÉ, Eliana Mara Age. **Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos**. In: Revista Diálogo Educacional. Vol.2, nº 3, Jan/Jun, 2001.

BENTO, Maria da Conceição. **Cuidados e formação em enfermagem que identidade?** Lisboa: Fim de Século, 1997.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar. Ética do humano- compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. (colaboração de Werner Müller). **Princípios de compaixão e cuidado**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro: PAZ e Terra, 1994.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1982.

_____. Fritjof. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. Fritjof. **Pertencendo ao universo exploração nas fronteiras da ciência e da espiritualidade**. São Paulo: Cultrix/ Amana, 1991.

_____. Fritjof. **A teia da vida uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A Canção da Inteira- uma visão holística da Educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CARRARO, Telma Elisa. **Enfermagem e assistência resgatando Florence Nightingale**. Goiânia: AB Editora, 1997.

CUNHA, Maria Izabel; LEITE, Denise. **Relação ensino e pesquisa**. In: **O ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Biblioteca Tempo Universitário, 1994.

_____. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **A nova LDB: ranços e avanços**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997.

DILLY, Cirlene M.L.; JESUS, Maria Cristina Pinto de. **Processo educativo em enfermagem das concepções pedagógicas à prática profissional**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Unesp, 1991.

ELLIS, Janice Rider; HARTLEY, Celia Love. **Enfermagem contemporânea desafios, questões e tendências**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERGUSON, Marilyn. **A conspiração aquariana**. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; SHON, Ira. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de JANEIRO: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GAUTHIER, Jacques Henri Maurice et al. **Pesquisa em enfermagem novas metodologias aplicadas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

GEIB, Lorena. **Educar e a pedagogia do cuidado**. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

GEOVANINI, Telma, et al. **História da enfermagem versões e interpretações**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

GERMANO, Raimunda Medeiros. **Educação e Ideologia da Enfermagem no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993

GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais transformadores**. In: **Os Professores como Intelectuais Rumo a Uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLOBAL ALLIANCE FOR TRANSFORMING EDUCATION. **Educação 2000 Uma Perspectiva Holística**. P. O. Grafton, Vermont USA. 1991.

GOMES, Paulo Cobellis. **Projeto político-pedagógico dos cursos de graduação em enfermagem**. In: **Anais do 5º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil**. São Paulo: ABEn/ABEn-Seção São Paulo, 2001.

GUTIERREZ, Cláudio Augusto. **Formação de professores na escola cidadã**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

HADJI, Charles. **A avaliação regras do jogo das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto editota, 1994.

LACERDA, Maria Ribeiro. **O cuidado transpessoal de enfermagem no contexto domiciliar**. Curitiba, 1996. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. **Enfermagem: uma maneira própria de ser, estar, pensar e fazer**. In: Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília, v.51, n.2, p.207-216. Abr/jun., 1998.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAMPERT, Ernani. **Universidade docência globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LATOUCHE, Serge. **A ocidentalização do mundo ensaio sobre a significação, a alcance e os limites da uniformização planetária**. Petrópolis, Vozes, 1996.

LEOPARDI, Maria Tereza, et al. **Tendências futuras da enfermagem no Brasil- tecnologias do cuidado e valor da vida**. Florianópolis: ABEN, 1999 (mimeo).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUNARDI, Valéria Lerch. **História da enfermagem rupturas e continuidades**. Pelotas: UFPel, 1998.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

MEYER, Dagmar E.; WALDOW, Vera R.; LOPES, Marta Júlia M. **Marcas da diversidade: saberes e fazeres da enfermagem contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender**. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial- virtual. www.eca.usp.br/prof/moran. 1999.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, Herivelto. Pesquisa Educacional: Reflexões sobre os paradigmas de Pesquisa. In: FINGER, Almeri Paulo et al. **Educação : Caminhos e Perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996.

MORIN, Edgard.(Participação de Marcos Terena). **Saberes globais e saberes locais o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

_____.**Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

NIGHTINGALE, Florence. **Notas sobre a enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1989.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente, In: **Os professores e sua formação** .Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIM, Rosalda. **Um paradigma para a enfermagem teoria sistêmico-ecológica**. Niterói: CDB Gráfica & Editora, 1991.

PESSINI, Léo. BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. **Problemas atuais de bioética**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens. Duas lógicas**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

PERRENOU, Philippe et al (orgs.). **Formando professores profissionais quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Porto Alegre; Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores**. In : Revista de educação AEC.O **papel político do professor** .Brasília : AEC, v.26, n.104,1997.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Projeto pedagógico curso de enfermagem**. Curitiba: 2000 (mimeo)

_____. **Diretrizes para o ensino de graduação projeto pedagógico**. Curitiba: Champagnat, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. **História da enfermagem e sua relação co a saúde pública**. Goiânia: AB Editora, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice o social e o político na pós-modernidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Iraci dos et al. **Enfermagem fundamental realidade questões soluções**. São Paulo: Atheneu, 2001.

SANTOS, Milton. **Ser intelectual na era da globalização**. In: anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, SP, 1998.

SAUPE, Rosita. **Educação em enfermagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

_____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, S.P: Autores Associados, 1998.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1999.

SENA-CHOMPRÉ, Roseni Rosângela; EGRY, Emiko Yoshikawa. **A enfermagem nos projetos uni: contribuição para um novo projeto político para a enfermagem brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SHILS, Edward. **O apelo da educação: a ética acadêmica e outros ensaios sobre educação superior**. Bauru: EDUSC, 2001.

SILVA, Alcione Leite da. **Cuidado como momento de encontro e troca**. In: Anais do 50º Congresso Brasileiro de Enfermagem. Salvador: ABEn/ ABEn Seção-Bahia, 1998.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. Documento para Política de mudanças e Desenvolvimento no Ensino Superior. In: **Revista Brasileira**. Brasília. 17 (34): 153- 221. 1º sem. 1995.

UNESCO. **Conferência mundial sobre a educação superior declaração mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e Ação marco referencial de**

ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior, Paris. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

_____. **Documento para política de mudanças e desenvolvimento no ensino superior.** In: Revista Brasileira. Brasília 17 (34): 153-221, 1º sem., 1995.

VALLA, Victor Vicent.; STOTZ, Eduardo Navarro (orgs.). **Educação saúde e cidadania.** Petrópolis: Vozes, 1994.

VASCONCELOS, Eymard M. **educação popular nos serviços de saúde.** 3 ed. aumentada. São Paulo: Hucitec, 1997.

VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, S.P: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs.). **Pedagogia universitária a aula em foco.** Campinas: Papyrus, 2000.

WALDOW, Vera Regina. **Cuidado humano o resgate necessário.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

WEIL, Pierre. **O novo paradigma holístico ondas a caminho do mar.** In: BRANDÃO, Dênis; CREMA, Roberto. **O novo paradigma holístico.** São Paulo: Summus, 1991.